

TÜRKİYE
BÜYÜK MİLLET MECLİSİ

akef

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi
Necmettin Erbakan University Ahmet Kelesoglu Faculty Of Education Journal

özel sayı / special issue

100

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI

Sevgili Okuyucular,

Büyük bir heyecan ve gurur ile sizlere Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi'nin Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılını anma özel sayısını sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz. 1923 yılında Cumhuriyetimizin kuruluşuyla başlayan bu yolculuk, Türk milletinin azim, kararlılık ve fedakârlıkla inşa ettiği bir destanı temsil ediyor. 100 yıl boyunca atılan her adım, ülkemizi aydınlık yarınlara taşımak adına atılmış değerli birer taştır.

Eğitim, bu uzun yolculuğun temel taşlarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim, toplumumuzun gelişimine, modernleşmesine ve uluslararası arenada saygın bir konum elde etmesine katkı sağlayan en önemli unsurlardan biri olmuştur. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi olarak, bu değerli süreçte eğitimin öncü rolünü üstlenmiş ve ülkemizin aydınlık geleceğine katkıda bulunmuş bir kurum olarak bu özel sayıyı hazırlamak, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılını anmak ve bu büyük dönüm noktasını kutlamak için bir fırsat olarak görüyoruz.

Özel sayı için aday makale kabulü 19 Mayıs 2023 tarihi itibarıyla başlamış 30 Ağustos 2023 tarihinde sonlandırılmıştır. Özel sayımızın yayınlama tarihi 29 Ekim 2023 olarak belirlenmiştir. Cumhuriyetimizin 100. yıl Özel Sayısı çağrımıza yazar ve hakem adayı olarak olumlu cevap veren tüm değerli bilim insanlarına teşekkür ederiz. Bu özel sayı, sadece geçmişe bir saygı duruşu değil, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğine dair umutlarımızı ve hedeflerimizi yansıtmaktadır. Eğitim, her zaman toplumsal gelişimin ve ilerlemenin itici gücü olmuştur ve bu özel sayı, bu önemli görevi daha da ileriye taşımak için bir ilham kaynağı olmayı amaçlamaktadır.

Cumhuriyetimizin 100. yıl Özel sayısının yayıma hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen Sayın Rektörümüz Prof. Dr. Cem Zorlu'ya, Sayın Dekanımız Prof. Dr. Mürsel Biçer'e teşekkürlerimizi sunuyorum. Ayrıca Özel sayının yayıma hazırlanmasında emeği geçen Baş Editörümüz Prof. Dr. Ertuğrul Usta, Editör kurulu üyeleri Prof. Dr. Sibel Somyürek, Doç. Dr. Belgin Bal İncebacak, Doç. Dr. Elif Selcan Öztay, Doç. Dr. İlker Dere, Doç. Dr. Gökhan Kayılı, Doç. Dr. Saadet Korucu Kış, Doç. Dr. Sami Pektaş, Dr. Öğr. Üyesi Ebru Doğruöz, Dr. Aslı Sarışan Tungaç'a, Dil Editörü Öğr. Gör. Handan Atun'a, süreçte görev alan değerli hakemlerimize, NEÜ Yayıncılık adına Dr. Fatih Kaleci'ye ve son olarak makalelerin yayına hazırlanmasında büyük emeği olan Arş. Gör. Merve Temel'e çok teşekkür ederim.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında, eğitimin parlak geleceğine inanıyor ve bu yolculukta birlikte ilerlemeyi dört gözle bekliyoruz.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Erdal HAMARTA

29.10.2023

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF)
Journal of Ahmet Kelesoglu Education Faculty

Cilt/Volume: 5, Sayı / Issue: 3
Özel sayı/Special Issue Ekim/October 2023
E-ISSN: 2687-1750

Uluslararası Hakemli Dergi / International Refereed Journal

İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Cem ZORLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü

Baş Editör/ Editor in Chief

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Özel Sayı Editörü/Special Issue Editor

Prof. Dr. Erdal HAMARTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Editörler/ Editors

Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin Bal İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif Selcan ÖZTAY (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker DERE (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KAYILI (Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Saadet Korucu KIŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Sami PEKTAŞ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Dr. Aslı Sarışan TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dil Editörü/Language Editor

Öğr. Gör. Handan ATUN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Yayın Hazırlık ve Mizanpaj/Publishing Preparation & Layout Editor

Arş. Gör. Merve TEMEL (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

İletişim

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı Posta Kodu:42090,

Meram Yeni Yol Meram / KONYA Tel:0332 323 82 27

Yayın Türü / Publication Type

Sürelî Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda iki kez (Mart ve Eylül) yayımlanır/ Published bi-annual March, September)

Web: <http://dergipark.org.tr/akef>

E-posta / E-mail: akefdergi@gmail.com

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF)
Journal of Ahmet Kelesoglu Education Faculty

Cilt/Volume: 5, Sayı / Issue: 3
Özel sayı/Special Issue Ekim/October 2023
E-ISSN: 2687-1750

Uluslararası Hakemli Dergi / International Refereed Journal

İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Cem ZORLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü

Baş Editör/ Editor in Chief

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Özel Sayı Editörü/Special Issue Editor

Prof. Dr. Erdal HAMARTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Editörler/ Editors

Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin Bal İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif Selcan ÖZTAY (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker DERE (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KAYILI (Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Saadet Korucu KIŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Sami PEKTAŞ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Dr. Aslı Sarışan TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dil Editörü/Language Editor

Öğr. Gör. Handan ATUN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Yayın Hazırlık ve Mizanpaj/Publishing Preparation & Layout Editor

Arş. Gör. Merve TEMEL (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

İletişim

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı Posta Kodu:42090,

Meram Yeni Yol Meram / KONYA Tel:0332 323 82 27

Yayın Türü / Publication Type

Sürelî Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda iki kez (Mart ve Eylül) yayımlanır/ Published bi-annual March, September)

Web: <http://dergipark.org.tr/akef>

E-posta / E-mail: akefdergi@gmail.com

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty

Cilt -Volume 5 | Özel Sayı –Special Issue 3 | Yıl-Year 2023

Yayın ve Danışma Kurulu/Editorial and Advisory Board

- Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mürsel BİÇER, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Soner YILDIRIM Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Şirin KARADENİZ, Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel DEDE - Gazi Üniversitesi

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi

Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty

Cilt -Volume 5 | Özel Sayı –Special Issue 3 | Yıl-Year 2023

İçindekiler | Contents

Ümit YEL – Turhan ÇETİN

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Mülteci Kavramına Yönelik Zihinsel Yapılarının İncelenmesi

Research Article

Investigation of Mental Structures of Secondary School Students Regarding Refugee Concept

595-608

Merve TEMEL – Emel ARSLAN

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme

Becerilerinin İncelenmesi

Research Article

Exploring the Relationship Between Preschool Teachers' Reflective Thinking, Cognitive Control and Flexibility Skills

609-620

Ayşegül DERMAN – Abdullah PINAR – Neşe Döne AKKURT

Araştırma Makalesi

Kimyasal Tepkimelerde Hız, Denge ve Enerji Konularıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

Research Article

Content Analysis Of Studies On Chemical Rate, Equilibrium and Energy Topic

621-638

Şadiye KARAŞAH ÇAKICI – Süleyman YAMAN

Araştırma Makalesi

Fen Eğitiminde Öğrenme Döngüsü Modeli Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Research Article

Meta-Synthesis of Studies on the Learning Cycle Model in Science Education

639-664

Tuba KURT – Muhiddin OKUMUŞLAR – Tolga SEKİ

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Research Article

The Validity and Reliability Study of the Teachers' Critical Pedagogical Orientations Scale

665-678

Yakup AKSOY

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Dinledikleri Şarkıların Sözlerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Research Article

Analysing the Lyrics of Songs Listened by Secondary School Students in Terms of Values Education

679-693

Hasan Hüseyin POMAY – Ali ÜNAL

Araştırma Makalesi

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler

Research Article

Difficulties Encountered by School Principals in Fulfilling Their Supervisory Duties

694-712

Selin ÇENBERCİ - Tuğba HORZUM

Araştırma Makalesi

Matematik Öğretmeni Adaylarının Etnomatematik Farkındalıklarının İncelenmesi

Research Article

Investigation of Ethnomathematics Awareness of Preservice Mathematics Teachers

713-732

Şerife AKPINAR - Hacer HARMANKAYA - Hasan HAŞİMOĞLU

Araştırma Makalesi

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları: Günümüz Karagöz Oyunları Örneği

Research Article

Cultural Elements in Teaching Turkish as a Foreign Language: Example of Contemporary Karagoz Plays

733-753

Safiye YILMAZ DİNÇ - Fatma SAPMAZ

Research Article

Developing The Scale For Identifying Small 't' Traumatic Experiences

Araştırma Makalesi

Küçük t Travma Yaşantılarını Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

754-769

Hayriye Gül KURUYER - Emel BAYRAK ÖZMUTLU -Saniye Nur ERGAN

Araştırma Makalesi

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi

Research Article

Developing Pre-Service Teachers on Teaching Mathematics through

770-797

Fatih ŞAHİN - Hasan TABAK - Burcu YAVUZ TABAK

Araştırma Makalesi

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temellerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Research Article

Teacher Candidates' Views on the Philosophical Foundations of Turkish Education System

798-811

İmran ORAL - Ebru YAYLA

Research Article

Demographic Characteristics and 21st Century Skills of High School Students: The Example of Konya

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ve 21.Yüzyıl Becerileri: Konya Örneği

812-825

Ahmet Naci ÇOKLAR - Bahadır Samet ÇALIŞKAN

Araştırma Makalesi

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi

Research Article

Examining the Relationship Between Social Presence Levels and Learning Styles of Distance Education Students

826-836

Ahmet KURNAZ - Canan ŞENTÜRK BARIŞIK - Hamza KAYNAR

Araştırma Makalesi

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları

Research Article

Metaphorical Perceptions of Art and Science Center Students on the Concept of Distance Education

837-852

Barış AYAZ - Mehmet RAMAZANOĞLU - Çelebi ULUYOL

Research Article

Identification the Impact of Differentiated Digitally Supported Learning Environments

Araştırma Makalesi

Farklılaştırılmış Dijital Destekli Öğrenme Ortamlarının Etkisinin Belirlenmesi

853-867

Hacer TEKERCİ

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Dönemde Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezler: Bir İnceleme Çalışması

Research Article

Postgraduate Theses on Scientific Process Skills in the Preschool Period: A Review Study

868-886

Merve Gül KOÇAKOĞLU - Süleyman Barbaros YALÇIN

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları, Geleceğe İlişkin Tutumları ile Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Research Article

Investigation of the Relationship Between The Psychological Needs of University Students and Their Attitudes to the Future and Their Perceived Future Employability

887-905

Aslıhan AKSUNGUR - Şevket AYDIN

Araştırma Makalesi

TR Dizin'deki Eğitim Fakültelerinin Dergilerinde Matematiksel Problem Çözme ile İlgili Makalelerin İncelenmesi

Research Article

Investigation of the Articles Related to Mathematical Problem Solving in the Journals of Education Faculties in TR Dizin

906-921

Yavuz TOPKAYA - Veli BATDI - Durmuş BURAK - Abdulkadir ÖZKAYA

Systematic Reviews And Meta Analysis

The Effectiveness of Using Comics in Education: A Meta-analytic and Meta-thematic Analysis Study

Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz

Çizgi Romanların Eğitimde Kullanmasının Etkililiği: Bir Meta-analitik ve Meta-tematik Analizi Çalışması

922-940

Nihal YILDIZ YILMAZ - Seher ESEN - Osman AKANDERE

Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz

Türkiye'de Köy Enstitülerine Yönelik Çalışmaların Sistematik İncelenmesi

Systematic Reviews And Meta Analysis

A Systematic Analysis of Studies on Village Institutes in Turkey

941-958

Mukaddes ERDEM - Seda ÖZER ŞANAL

Derleme

Öğretim Tasarım Süreçleri ve "Etik"

Review

Instructional Design Processes and "Ethics"

959-975

Onur ERDOĞAN - Ferudun SEZGİN - Derya KOÇAK

Araştırma Makalesi

Okul Müdürlerinin Akış Deneyimi Yaşama Durumlarının İncelenmesi

Research Article

Investigation of School Principals' Experiences of Flow

976-998

İsmail Yavuz ÖZTÜRK - Serkan SAY

Research Article

Examination of Secondary School Turkish Lesson Textbooks in Terms of Traditional Children's Games

Araştırma Makalesi

Examination of Secondary School Turkish Lesson Textbooks in Terms of Traditional Children's Games

999-1016

Selvi KAÇAN - Bengü TÜRKÖĞLU

Araştırma Makalesi

0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri: Siirt İli Örneği

*Research Article**The Views of Parents Who Have Children Between the Ages of 0-6 on Preschool Education: The Case of Siirt Province***1017-1042****Fadim Büşra KELEŞ - Mehmet AK - Şahin KESİCİ**

Araştırma Makalesi

İntiharın Doküman Analizi ile Bütüncül Değerlendirilmesi: Genç Werther'in Acıları

*Research Article**Holistic Evaluation of Suicide with Document Analysis: The Sorrows of Young Werther***1043-1057****Şeyma ÇALIK- Ayşe KOÇ- Tuba ŞENEL ZOR- Erhan ZOR- Oktay ASLAN- Haluk BİNGÖL**

Araştırma Makalesi

Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamındaki Nanobilim ve Nanoteknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Görüş ve Farkındalıklarına Etkisi

*Research Article**The Effect of Nanoscience and Nanotechnology Education in an Enriched Learning Environment on Students' Views and Awareness***1058-1086****Hatice Kübra ÖZALP HAMARTA - Mehmet Ali GENÇ - Serdar DANİŞ**

Araştırma Makalesi

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

*Research Article**Metaphorical Perceptions of Gifted Students towards the Concept of Artwork***1087-1107****Fatma AKCAN - Betül AKYÜREK TAY**

Araştırma Makalesi

"Ailem Robotlara Karşı" Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından İncelenmesi

*Research Article**Analysis of the Animated Movie "The Mitchells vs. The Machines" In Terms of The Value of Family Unity***1108-1126****Hasan Hüseyin MUTLU - Muhammed Eren UYGUR**

Araştırma Makalesi

Türkçe Eğitiminde Metin Türü ve Özellikleri Açısından Günlük/Günce Türü

*Research Article**Diary/Journal Genre in terms of Text Type and Features in Turkish Education***1127-1144****Ercan YILMAZ - Rüştü YILDIRIM - Ziya YAVUZ**

Araştırma Makalesi

Cumhuriyetimizin 100. Yılında Velilerin Eğitim Felsefesi Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Research Article**Analyzing The Parents' Educational Philosophy Tendencies In Terms Of Various Variables In The 100th Anniversary Of The Republic Of Türkiye***1145-1161****Hatice YILDIZ DURAK - Aytuğ ONAN**

Araştırma Makalesi

Eğitimde Chatbot Kullanmaya ve Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

*Adaptation of Behavioral Intention to Use and Learn Chatbot in Education Scale into Turkish***1162-1172**

Murat ATEŞ

Sistematiik Derlemeler ve Meta Analiz

Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Kullanımının İncelenmesi

1173-1182

Systematic Reviews And Meta Analysis

Investigation of the Use of Methods and Techniques Used in Teaching Writing Skills in Writing Activities in Turkish Textbooks

Ali Dinçay AYAN - Nihan ERDEMİR

Research Article

EFL Teachers' Perceptions of Automated Written Corrective Feedback and Grammarly

1183-1198

Araştırma Makalesi

İngilizce Öğretmenlerinin Otomatik Yazılı Düzeltici Geribildirim ve Grammarly Kullanımına İlişkin Görüşleri

Nida Nur IŞIK - Eda ERCAN DEMİREL

Research Article

An Investigation of Prospective Teachers' and Teacher Trainers' 21st Century Skills Awareness

1199-1215

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının ve Öğretmen Eğiticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Farkındalıklarının İncelenmesi

Hayriye ULAŞ TARAF - Cemile DOĞAN

Research Article

Examining the Role of Digital Tools in Pre-service English Language Teachers' Self-efficacy in Writing

1216-1227

Araştırma Makalesi

İngilizce Öğretmen Adayı Hazırlık Öğrencilerinin Yazma Öz-yeterlik Algılarında Dijital Araçların Rolünün İncelenmesi

Dilek GİRİT YILDIZ - Burcu DURMAZ

Research Article

Pre-Service Mathematics Teachers' Attention to Tasks' Affordances While Analyzing and Designing Tasks

1228-1244

Araştırma Makalesi

Etkinlik Analizi ve Tasarlama Sürecinde Matematik Öğretmen Adaylarının Etkinliklerin Sunduğu Olanakları Dikkate Alma Durumları

Şeyda SARI - İsmail MİRİCİ

Research Article

The Impact Of Action- Oriented Approach On Teaching English To Students With Mild Specific Language Learning Difficulties

1245-1271

Araştırma Makalesi

Eylem Odaklı Yaklaşımın Hafif Düzey Özel Dil Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere İngilizce Öğretimine Etkisi

Hatice GEDİK

Araştırma Makalesi

Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

1272-1292

Research Article

Viewpoints of Prospective Social Studies Teachers About The Distance Education Process During The Pandemic Period

Bilal ATASOY - Akça Okan YÜKSEL - Ezgi GÜN

Araştırma Makalesi

E-Portfolyo: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Gelişimi için Katalizör

1293-1313

Research Article

E-Portfolios: A Catalyst for Metacognitive Growth in Pre-service Teachers

Aysun TÜRKES YAZICI - Deniz ÖZEN ÜNAL

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin İş Birlikli Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Research Article

Investigation of the Middle School Students' Collaborative Problem Solving Skills

1314-1346

Şule ÖTKEN

Araştırma Makalesi

TALIS 2018'de Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Öz-yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Research Article

Examining the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Self-Efficacy in TALIS 2018

1347-1357

Hatice Merve İMİR - Belma TUĞRUL

Research Article

Empowering with Reggio-Inspired Documentation: Fostering Child-Centred and Democratic Attitudes among Preschool Teachers

Araştırma Makalesi

Reggio-İlhamlı Dokümantasyonla Güçlendirme: Okul Öncesi Öğretmenlerinde Çocuk Odaklı ve Demokratik Tutumların Teşvik Edilmesi

1358-1372

Serdar DERMAN - Keziban KAYGISIZ

Araştırma Makalesi

Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri

Research Article

Turkish Teachers' Opinions on Central Examinations

1373-1399

Büşra SARI - Sabahattin ÇİFTÇİ

Araştırma Makalesi

Velilerin Sahip Oldukları Ebeveyn Tutumlarının Öğretmen, Öğrenci ve Sınıfa Yansımalarının İncelenmesi

Research Article

Examination Of The Reflections Of Parents' Attitudes To The Teacher, Student And Classroom

1400-1420

Ahmet KAYSILI

Sistemik Derlemeler ve Meta Analiz

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Systematic Reviews And Meta Analysis

Evaluation of Digitalization in Education in the Context of Equality of Opportunity

1421-1437

Mehtap SÖĞÜT - Ayşen KÖSE

Research Article

The Exploration of Maternal Self-Efficacy: The Role of Childhood Traumas, Adult Attachment and Cognitive Flexibility

Annelik Öz-Yeterliliğinin İncelenmesi: Çocukluk Travmalarının, Yetişkin Bağlanmasının ve Bilişsel Esnekliğin Rolü

1438-1450

Ceren MUTLUER

Araştırma Makalesi

Test Eşitleme Çalışmaları Üzerine Bir Bibliyometrik Analiz

Research Article

A Bibliometric Analysis on Test Equating Studies

1451-1463

Erdal YILDIRIM - Turgay ÖNTAŞ

Derleme

Türkiye'deki Kapsayıcı Vatandaşlık Eğitimine Bir Bakış

Review

An Overview of Inclusive Citizenship Education in Turkey

1464-1476

Ahmet Serhat UÇAR

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi

Research Article

Determination of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education

1477-1488

İbrahim ÇETİN - Elif GÖÇEBE YÜCEER

Research Article

Teachers in Math Lessons in the Digital Age: The Real Face of Distance Education

Araştırma Makalesi

Dijital Çağın Matematik Dersinde Öğretmenler: Uzaktan Eğitimin Gerçek Yüzü

1489-1514

Yasemin KUZU - Sadık Yüksel SIVACI

Araştırma Makalesi

İhtisas Üniversiteleri Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları Üzerine Bir Ölçekleme Çalışması

Research Article

Scaling the Needs Assessment Approach of Senate Members at Specialized Universities with Rank-Order Judgments

1515-1525

Mahmut Sami KOYUNCU - Şeref TAN

Araştırma Makalesi

Bilişsel Tam Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi

Research Article

Determination of the Most Appropriate Reduced Model Defined at the Item Level in Cognitive Diagnostic Models

1526-1535

Döndü KESTEK KÜÇÜK - Işıl SÖNMEZ

Araştırma Makalesi

Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi

Research Article

The Effect of The Use Of Educational Robots in Coding Education on The Computational Thinking Skills of Gifted Students

1536-1555

CİLT 5 SAYI 2 & ÖZEL SAYI HAKEMLERİ/VOL 5 ISSUE 2 & SPECIAL ISSUE REVIEWERS

1. ABDULBAKİ KARACA İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
2. ABDULLAH EKER KILIS 7 ARALIK UNIVERSITY
3. ADEM SEZER UŞAK ÜNİVERSİTESİ
4. ADİLE AŞKIM KURT ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
5. AHMET BAŞKAN HİTİT ÜNİVERSİTESİ
6. AHMET BİLDİREN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
7. AHMET DURMAZ NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
8. AHMET NALÇACI KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
9. ALİ OSMAN KOCALAR MARMARA ÜNİVERSİTESİ
10. ALİYE YEMENİCİ AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
11. ALİYE NUR GÜVEN ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
12. ALPER YORULMAZ MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
13. ARİF ÇERÇİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
14. ASLI ŞENSOY TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
15. ATILA YILDIRIM NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
16. AYSEL ARSLAN SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
17. AYSEL ATEŞ T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
18. AYSUN ÖZTUNA KAPLAN SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
19. AYŞE SEYHAN RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
20. AYŞEGÜL ÇELİK GELDİ BOZOK ÜNİVERSİTESİ
21. AYŞEGÜL SARIKAYA SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
22. BAHADIR GÜLDEN BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
23. BANU ÖZDEMİR Dumlupınar ÜNİVERSİTESİ
24. BARIŞ ÇAYCI Niğde Ömer Halisdemir ÜNİVERSİTESİ
25. BEDRİYE YILMAZ ALICI KIBRIS İLİM ÜNİVERSİTESİ
26. BEKİR DİREKÇİ AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
27. BERNA GÜLOĞLU BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
28. BURCU SENTURK BARTIN ÜNİVERSİTESİ
29. BÜLENT AKSOY GAZİ ÜNİVERSİTESİ
30. BÜNYAMİN ATEŞ ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
31. CANAN LAÇİN ŞİMŞEK SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
32. CANAN TUNÇ ŞAHİN ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
33. CANER KASAP KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
34. CANER ÖZDEMİR ORDU ÜNİVERSİTESİ
35. CEM ÇUHADAR TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
36. CEREN MUTLUER ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
37. CİCEK HOCAOĞLU RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
38. CİHAN KARA ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
39. ÇAĞLA GİRGİN SELÇUK UNIVERSITY
40. ÇIĞDEM BAKİ PALA RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
41. ÇIĞDEM ŞAHİN KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
42. DİDEM KOŞAR HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
43. DİLEK TANIŞLI ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
44. ELİF BENZER MARMARA ÜNİVERSİTESİ
45. ELİF ÖZSARAÇ SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
46. ELİF YILMAZ KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
47. ELVAN İNCE AKA GAZİ ÜNİVERSİTESİ
48. EMİNE ADADAN BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ
49. EMİNE BİLGİÇ DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
50. EMRE SÖNMEZ GAZİ ÜNİVERSİTESİ
51. ERGÜN CİHAT ÇORBACI GAZİ ÜNİVERSİTESİ
52. EROL DURAN UŞAK ÜNİVERSİTESİ
53. ESEF HAKAN TOYTOK KAHRAMANMARAŞ SUTCU İMAM UNIVERSITY
54. EYUP ZORLU BARTIN ÜNİVERSİTESİ
55. FERAY UĞUR ERDOĞMUŞ AMASYA UNIVERSITY
56. FERHAT KARAKAYA YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
57. FİGEN DEMİREL UZUN GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
58. FUAD BAKİOĞLU KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
59. GENÇ OSMAN İLHAN YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ
60. GONCA HARMAN KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
61. GÖKÇEN İLHAN İLDİZ TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
62. GÖKHAN ARI BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
63. GÖKHAN KAYILI SELÇUK ÜNİVERSİTESİ,
64. GÖRKEM CEYHAN MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
65. GÜL ÖZÜDOĞRU KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

66. GÜLÇİN ZEYBEK
 67. GÜLŞAH BAKI
 68. GÜZİN MAZMAN
 69. HAMZA YAKAR
 70. HASAN ÇAĞLAR BAŞOL
 71. HATİCE ERGÜL
 72. HATİCE GÜZEL
 73. HATİCE TÜRE
 74. HATİCE YILDIZ DURAK
 75. HİKMET ŞEVGİN
 76. HÜLYA AĞIN HAYKIR
 77. HÜLYA OGELMAN
 78. HÜSEYİN ELMAS
 79. İBRAHİM ÜNAL
 80. KADİR KAPLAN
 81. KEREM BOZDOĞAN
 82. KORAY SERİN
 83. M. HALİL SAĞLAM
 84. MAHMUT ÇİTİL
 85. MEHMET MURAT
 86. MEHMET ÖZBAŞ
 87. MEHMET ŞATA
 88. MEHMET ŞATA
 89. MELİHAN ÜNLÜ
 90. MESUT GÜN
 91. MURAT MERİÇELLİ
 92. MURAT ŞAHİN
 93. MUSTAFA KILINÇ
 94. MUSTAFA KÖROĞLU
 95. MUSTAFA ŞAHİN
 96. NACİYE GÜVEN
 97. NESLİHAN SALTALI
 98. NEŞE UYGUN
 99. NEVİN ÖZDEMİR
 100. NİHAT ÇALIŞKAN
 101. NİLÜFER ATMAN USLU
 102. NURHAN ATALAY
 103. NURULLAH TAŞ
 104. OĞUZHAN NACAROĞLU
 105. ÖMER SONSEL
 106. ÖMER YILAR
 107. ÖMÜR ÇOBAN
 108. ÖNDER BALTACI
 109. ÖZDEN KUŞCU
 110. ÖZGE GÜMÜŞ
 111. ÖZGÜL KELEŞ
 112. ÖZLEM ELVAN
 113. ÖZLEM ÖZÇAKIR SÜMEN
 114. PINAR GÜNER
 115. RECEP ÇAKIR
 116. RUHİ SARPKAYA
 117. S. TUNAY KAMER
 118. SABAHATTİN YEŞİL
 119. SADIK YÜKSEL SIVACI
 120. SAFİYE DOĞRU
 121. SAİT BULUT
 122. SALİHA METE
 123. SAMİ PEKTAŞ
 124. SEDA ŞAHİN
 125. SEHER BALBAY
 126. SELÇUK ARIK
 127. SELDA SAN
 128. SELİM GÜNDOĞAN
 129. SEMA AYDIN-CERAN
 130. SERDAR MALKOÇ
- KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
 - ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
 - UŞAK ÜNİVERSİTESİ
 - KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
 - KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ
 - HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
 - KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
 - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
 - NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY
 - YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
 - MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
 - SİNOP ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİ ÜNİVERSİTESİ
 - İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
 - BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
 - T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
 - KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
 - SİİRT ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİ ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
 - ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
 - VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY
 - VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY
 - AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
 - MERSİN ÜNİVERSİTESİ
 - KASTAMONU UNIVERSITY
 - ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
 - BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
 - ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
 - DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
 - KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
 - NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ, NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ
 - ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
 - KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
 - MANİSA CELAL BAYAR UNIVERSITY
 - NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
 - ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
 - SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİ ÜNİVERSİTESİ
 - ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
 - KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
 - AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
 - SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
 - ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
 - AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
 - ORDU ÜNİVERSİTESİ
 - ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
 - ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
 - AMASYA ÜNİVERSİTESİ
 - AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
 - KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
 - MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
 - BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
 - DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
 - AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
 - SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
 - NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
 - KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
 - MİDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY
 - TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
 - EGE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ
 - NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
 - SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
 - ANKARA ÜNİVERSİTESİ

131. SERDARHAN TAŞKAYA
 132. SERKAN COŞTU
 133. SEVAL ERDEN ÇINAR
 134. SEZAI KOÇYİĞİT
 135. SONER OKAN
 136. Ş. CAN ŞENAY
 137. ŞEHNAZ BALTACI
 138. ŞEYMA UYAR
 139. TAMER KUTLUCA
 140. TANER ATMACA
 141. TANER ÇİFÇİ
 142. TUFAN AYTAÇ
 143. TURGAY ÖNTAŞ
 144. TÜNCA Y TUTUK
 145. UFUK ÖZKUBAT
 146. UFUK SÖZCÜ
 147. ULAŞ İLİC
 148. ÜMRAN BETÜL CEBESOY
 149. VELİ TOPTAŞ
 150. YAKUP DOĞAN
 151. YAŞİN SOYLU
 152. YELİZ YAZGAN
 153. YUNUS YILMAZ
 154. YUSUF LEVENT ŞAHİN
 155. ZAFER TANGÜLÜ
 156. ZEKİ ÖĞDEM
 157. ZELİHA ÖZŞAHİN
 158. ZEYNEP ÇAVUŞ
- MERSİN ÜNİVERSİTESİ
 - KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
 - MARMARA ÜNİVERSİTESİ
 - ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
 - KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
 - SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
 - BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
 - MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
 - DICLE UNIVERSITY
 - DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
 - SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
 - KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
 - TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
 - ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
 - GAZİ ÜNİVERSİTESİ
 - TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
 - PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
 - USAK ÜNİVERSİTESİ
 - KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
 - KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
 - ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
 - BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
 - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
 - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
 - MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
 - ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
 - INONU UNIVERSITY
 - HARRAN ÜNİVERSİTESİ

Ortaokul Öğrencilerinin Mülteci Kavramına Yönelik Zihinsel Yapılarının İncelenmesi¹

Ümit YEL²  Turhan ÇETİN³ 

²Dr, Bağımsız yazar, Malatya, Türkiye, umtyel@mail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, turhan@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 11.03.2023

Kabul: 18.07.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Kelime İlişkilendirme
Testi, Bilişsel Yapı,
Zihinsel Yapı,
Mülteci

Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak ortaokul öğrencilerinin mülteci anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Katılımcılardan kendilerine tanınan süre içerisinde ilgili anahtar kavrama yönelik ilk akıllarına gelen kelimeleri veri toplama aracına yazarak belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 316 ortaokul öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçilmesinde amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır. Araştırmanın veri analizi aşamasında ilgili anahtar kavrama yönelik elde edilen sözcükler tablolaştırılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tekrarlanan sözcükler dikkate alınarak kesme noktaları belirlenmiş buna bağlı olarak da kavram ağları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcı öğrenciler tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 259 farklı sözcük üretildiği görülmüştür. Katılımcılar tarafından mülteci anahtar kavramına ilişkin üretilen sözcükler ve frekanslar incelendiğinde mülteciyi tanımlayan kelimelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmanın amaçlarından olan sınıf düzeyleri ve uygulama bölgeleri arasında yapılan karşılaştırmada nitelik ve nicelik bakımından bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Investigation of Mental Structures of Secondary School Students Regarding Refugee Concept

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 11.03.2023

Accepted: 18.07.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Word association test,
Cognitive structure,
Mental structure,
Refugee.

In this study, it was aimed to determine the cognitive structures of secondary school students regarding the refugee key concept by using the word association test (KIT). The scanning method was used as the research model. The word association test was used as a data collection tool in the research. The participants were asked to indicate the first words that came to their minds regarding the relevant key concept to the data collection tool within the time allotted to them. The study group of the research consists of 316 secondary school students. Purposive sampling and maximum variation sampling were used as the basis for the selection of the research group. In the data analysis phase of the research, the words obtained for the relevant key concept were tabulated and examined in detail. Considering the repeated words, breakpoints were determined and conceptual networks were created accordingly. As a result of the research, it was seen that a total of 259 different words were produced by the participant students regarding the relevant key concept. When the words and frequencies produced by the participants regarding the refugee keyword are examined, it is seen that the words defining the refugee come to the fore. In the comparison made between the grade levels and application areas, which are the aims of the research, some differences were determined in terms of quality and quantity.

Atıf/Citation: Yel, Ü. & Çetin, T. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Mülteci Kavramına Yönelik Zihinsel Yapılarının İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 595-608.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹ Bu araştırma 8. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ (INTRODUCTION)

İnsanoğlu dünya üzerinde yaşamaya başladığı günden bu yana çeşitli nedenlerle farklı bölgelere göç etmişlerdir. Göç kavramı insanoğlunun ekonomik, dini, sosyal veya siyasi sebepler zorunlu olarak ya da kendi istekleri ile yaşamlarının bir parçasını ya da geri kalan yaşamının tamamını geçirmek üzere yer değiştirmesidir. Göçe bazen yerleşilecek bölgenin çekiciliği bazen de bırakılan bölgenin iticiliği neden olmuştur (Çetin, 2011). İnsanlar bazen daha iyi yaşam şartları elde edebilmek için bazen de doğal afet, terör, savaş gibi nedenlerden kaçmak için göç etmişlerdir (Başar, Akan & Çiftçi, 2018). İnsanların isteği ile olmayan zorunlu göç yani iltica olarak isimlendirilen mültecilik ve sığınmacılık çeşitli sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Bu sebepler savaş, çatışma, siyasi sebepler olabildiği gibi afet, felaket gibi doğal ve çevresel sebepler de olabilmektedir (Özkarlı, 2014). Zorunlu göçler sonucu mülteci olmanın toplumsal dinamikleri diğer göçlerden farklılık göstermektedir (Sağlam & İlksen Kanbur, 2017). Çeşitli nedenlerle ülkelerinden ayrılan mülteciler, yeni yerleştikleri yerde birçok bakımdan birçok sorunla karşılaşır (Zayimoğlu Öztürk, 2018).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde başka ülkeye ya da yere sığınmış olan kimse olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, 2005) mülteci kavramı, Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü'nde *"ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs"* olarak tanımlanmıştır (United Nations, 1967).

Göçmenlik ve mültecilik, Türkiye'de son yıllarda önemli bir konu haline gelmiştir. Bu konu çeşitli çalışmaların yapıldığı popüler bir konudur. Türkiye'nin coğrafi konumu ve yakın geçmişteki bazı siyasi olaylar nedeniyle, ülke hem göçmen hem de mültecilere ev sahipliği yapmak durumunda kalmıştır. Bu durum, ülkede yaşanan sosyal, ekonomik ve siyasi değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. The International Organization for Migration (2023) verilerine göre Türkiye'de yaşayan mülteci ve göçmen sayısı 3,9 milyondur. Bunların %90'ı Suriye'deki savaş sonucunda Türkiye'ye göçmüştür. Türkiye'de uluslararası koruma, sığınma ve mülteci statüsü isteyen diğer milletler ile 3,6 milyon Suriyeli Türkiye'de Geçici Koruma için kaydolmuştur. Göçmen ve mültecilerin ülkeye gelişi, çalışma hayatı, eğitim gibi farklı alanlarda etkileri olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmaların birçoğu, bu etkileri incelemekte ve çözüm önerileri sunmaktadır. Özellikle son yıllarda, Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye, milyonlarca Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu durum, ülkede mülteci politikalarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Göçmenlik ve mültecilik konusunda yapılan araştırmalar Türkiye'de dahil olmak üzere uluslararası alanda birçok alanda yer bulmuştur (Korkmaz, 2019; Şeker, 2018).

Coğrafi konum bakımından Türkiye, tarihi zaman içerisinde birçok kez göçmen akımına uğramış ve en fazla göçmen akımına maruz kalan ülkelerden biri olmuştur (Kıratlı, 2011). Günümüzde de çeşitli nedenlerden dolayı komşu ülkelere gelmiş ve Türkiye'de yaşayan sayıları yadsınamaz bir mülteci nüfusu olduğu bilinmektedir. Ülkemizde mülteci kavramı algılarına yönelik bazı çalışmalar; (Kara, Yiğit & Ağırman, 2016; Topkaya & Akdağ, 2016; Kılcan, Çepni & Kılınç, 2017; Cambaz, Aslan & Karasu, 2018; Yurdakul & Tok, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018; Gözübüyük, Kemik & Sever, 2019; Palaz, Çepni & Kılcan, 2019; Boylu & Işık, 2020; Burak & Amaç, 2021; Öztürk, 2021) yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda Suriyeli öğrencilere ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır. Ancak mülteci öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin mülteci kavramı hakkında algılarını inceleyen benzer bir çalışmaya alanyazında rastlanamamıştır. Bu çalışma ile mevcut boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mülteci öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerin zihinsel yapılarının belirlenmesinde etkili olduğu düşünülen kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır.

Kelime ilişkilendirme testi, en basit tanımıyla anahtar kavramın katılımcı tarafından ilk olarak neyi çağrıştırdığını forma aktarması olarak belirtilebilir (Ay, 2011). Anahtar kavram ile ilgili forma aktarılan yeni kavramlar aracılığıyla iki kavram arası benzerlik ve ilişkiler değerlendirilebilir (Kaya, Aladağ & Akkuş, 2021). Bu sayede katılımcı bireylerin kavramlar arasında kurduğu bağları ve zihinsel yapılarını anlamak, yeterliliği hakkında değerlendirme yapmak ve kurduğu ilişkiler hakkında bilgiler elde edilebilmektedir (Özatlı & Bahar, 2010). Kelime ilişkilendirme testi kullanılarak yapılan çeşitli çalışmalar (Ay, 2011; Balcı, 2019; Doğan, 2023; Durmuş & Sert, 2022; Ökkeşoğulları & Hastürk, 2022; Özışık Yapıcı, 2022; Özkartal & Akdoğan, 2022; Karaman & Karakuş, 2022) sonucunda katılımcıların zihinsel yapılarının etkili şekilde ortaya koyulduğu belirlenmiştir. Katılımcıların zihinsel yapısını ortaya koyan bu çalışmada okul ortamı dahil olmak üzere pek çok alanda mülteci bireylerle zaman geçiren öğrencilerin mülteci kavramına yönelik zihinsel yapılarını incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM (METHOD)

Araştırma Modeli

Kelime ilişkilendirme testi kullanılarak mülteci öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin mülteci anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amaçlayan araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Bu çalışmada çalışma grubunun mülteci kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla uygun olan tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 316 ortaokul öğrenci oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencileri arasında hazır bulunuşluk göz önüne alınarak 6, 7 ve 8. sınıflar araştırmaya dahil edilmiş 5. sınıflar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf düzeyleri 6.sınıftan 94 öğrenci, 7. sınıftan 112 öğrenci ve 8. sınıftan 110 öğrenci olurken illere dağılımı Gaziantep'ten 128 öğrenci ve Artvin'den 188 öğrencidir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Dağılımı

İller	Sınıf düzeyi	Katılımcı sayısı	Toplam
Gaziantep	6. sınıf	45	128
	7. sınıf	43	
	8. sınıf	41	
Artvin	6. sınıf	49	188
	7. sınıf	69	
	8. sınıf	70	

Çalışma grubunun belirlenmesinde temel alınan maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı çalışılan konunun tarafı olabilecek kişilerin çeşitliliğini artırmaktır. Çalışma grubunun iki farklı bölge ve ilden seçilmiş olması bu nedene dayanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların ortak yönlerini tespit etmek ve var olan sorunun farklı boyutlarını belirlemeye çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu illerin seçilmesi uzman görüşüne dayalı olarak yapılmıştır. Uzman görüşüne uygun olarak mülteci kavramına yakından şahit olan Gaziantep ve ilgili kavrama daha uzak olan Artvin illeri seçilmiştir. Ayrıca çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durum çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ölçüt, ortaokulda mülteci öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim görmektir.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin mülteci anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak KİT (kelime ilişkilendirme testi) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi, bireylerin kelimeler arasındaki benzerlik ve ilişkiler değerlendirilmek için kullanılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin kavram yanılgılarının ortaya çıkarılması amaçlanır (Tokcan, 2015). Veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testi iki aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşamada KİT ile ilgili bilgiler ve benzer bir çalışmaya yer verilirken ikinci aşamada araştırmaya ait KİT çalışma yaprağı yer almaktadır. Örnek uygulama şu şekildedir:

Mülteci.....
Mülteci.....
Mülteci.....
Mülteci.....
Mülteci.....
Cümle.....
.....
.....

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine katılımcılara bilgi verilerek başlanmıştır. Gerekli bilgi verildikten sonra her katılımcıya bir adet kelime ilişkilendirme testi veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama aracı iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut örnek bir kelime ilişkilendirme testidir. Katılımcıların bu örneği incelemeleri sağlanmıştır. İkinci boyutunda ise mülteci anahtar kavramı için hazırlanmış kelime ilişkilendirme testi yer almaktadır. İkinci boyuta başlandığında katılımcılara bir dakika süre verilmiştir. Bu süre katılımcı öğrencilerin yazma becerilerini bilen öğretmenleri tarafından belirlenmiştir (Dere & Aktaşlı, 2022). Belirlenen bu süre içinde mülteci kavramıyla ilgili akıllarına ilk gelen sözcükler ve yine mülteci kavramıyla ilgili bir cümle yazmaları istenmiştir. Bir dakika süre bitiminde katılımcılardan kalemleri bırakmaları istenmiş ve veri toplama araçları toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi aşamasında ilgili anahtar kavrama yönelik elde edilen kelimeler ayrıntılı olarak incelenerek tablolaştırılmıştır. Tekrarlanan kelimelere göre de kesme noktaları belirlenmiş buna bağlı olarak da kavram ağları oluşturulmuştur. Kesme noktaları belirlenirken elde edilen veriler alanında uzman 3 kişi tarafından değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda araştırmanın kesme noktaları "15 ve üstü kesme noktası", "10-14 aralığı kesme noktası" ve "5-9" aralığı kesme noktası" olarak belirlenmiştir. 4 veya daha az frekansa sahip olan sözcükler ise yine alan uzmanlarının görüşü alınarak analiz dışında bırakılmıştır. Analiz dışında bırakılan sözcükler tablolarda diğer kategorisinde toplanarak isimleri tabloların altında sunulmuştur. Tüm bu analizlerden sonra belirlenen kesme noktalarına göre kavram ağları oluşturulmuştur.

Etik

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilerek Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyon'u 06.03.2023 tarihli 2023- 237 sayılı belge ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR (FINDINGS / RESULTS)

Bulgular başlığı altında ortaokul öğrencilerinin mülteci anahtar kavramına yönelik oluşturdukları kelimeler tablolar ve kavram ağları ile gösterilmiştir. Tablolar sınıf düzeyleri esas alınarak, kavram

ağları ise kesme noktaları esas alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 1. 6. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	Yanıt	f	Kod	Yanıt	f
1	Suriyeli	27	14	Suriye	9
2	Kamp	26	15	Korku	9
3	Göç	25	16	Endişe	9
4	Sığınmacı	23	17	Yoksul	8
5	Göçmen	23	18	Kaçış	8
6	Savaş	20	19	Kavga	7
7	Siyaset	16	20	İşsiz	6
8	Mağdur	14	21	Zorunlu göç	6
9	Muhtaç	14	22	Yardım	6
10	Kaçmak	13	23	Kriz	5
11	Evsiz	12	24	Bedavacı	5
12	Afgan	10	25	Yunanistan	5
13	Korkmak	10		Diğer	117

6. sınıflar tarafından ilgili anahtar kavrama ilişkin toplam 78 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 52'si analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş, tabloda ise diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: kimsesiz, ülke, gariban, kalabalık, taşınma, şiddet, çaresizlik, Aylan bebek, hayat, Akdeniz, Gaziantep, Filistin, Güneydoğu, ihtiyaç, Irak, çatışma, parasız, ümitli, taciz, ege denizi, sahil güvenlik, Kilis, kavga, istismar, Hatay, gurbet, evsiz, BM, kaçak, acı, coğrafya, insan, yaşam, sıkıntı, kuşku, kader, gaiplik, zorluk, yokluk, vali, mermer, memleket, Lübnan, Hakkâri, eşsiz, kalem, su sorunu, hastane, zorba, çelik, siyah. Bu kelimeler arasında analiz dahil edilme şartı olarak belirlenen en az 5 frekansı bulunmayan kelimeler analiz aşamasında değerlendirilmemiştir. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. 6. sınıf düzeyinde üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 25 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "Suriyeli" (f=27) olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıflar arasında en az kelime üreten sınıfın toplamda 78 farklı kelime üreten 6. sınıflar olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı öğrencilerin mülteci anahtar kavramına yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrenci görüşü 1: "*Suriye'deki insanların ülkelerinde savaş çıkması sonucu başka ülkeye mülteci olarak gelmesi.*"

Öğrenci görüşü 2: "*Ülkemizde mülteci kampları gün geçtikçe daha da artarak her yerde karşımıza çıkmaya başlıyor.*"

Öğrenci görüşü 3: "*Mültecilik kişilerin kendi ülkesinden zorla göç etmesidir.*"

Öğrenci görüşü 4: "*Yardıma ihtiyacı ve paraya ihtiyacı olan hayatı tehlikede olan korku ve endişe ile yaşayan insandır.*"

Tablo 2. 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	Yanıt	f	Kod	Yanıt	f
1	Göç	30	21	Evsiz	8
2	BM	28	22	Ümitli	8
3	Sığınmacı	25	23	Yunanistan	7
4	Suriyeli	23	24	Endişe	7
5	Kaçış	23	25	Korku	7
6	Afgan	22	26	Suriye	7
7	Mağdur	20	27	Zulüm	6
8	Göçmen	20	28	Zorunlu göç	6
9	Güneydoğu	15	29	Yoksul	6
10	Savaş	13	30	Fakir	6
11	Kaçmak	13	31	Sahil güvenlik	6
12	Çatışma	12	32	Kimsesiz	6
13	Evsiz	12	33	Hırsız	6
14	Ülke	11	34	Yardım	6
15	Siyaset	10	35	Taşınma	5
16	Muhtaç	10	36	İşsiz	5
17	Kamp	10	37	Kavga	5
18	Kalabalık	9	38	Kriz	5
19	Korkmak	9	39	Akdeniz	5
20	Ege denizi	9	Diğer		93

7. sınıflar tarafından ilgili anahtar kavrama yönelik toplam 90 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 51'i analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş tabloda ise diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: insan hakları, akarsu, Türkiye, çadır, karmaşa, şiddet, iltica, insan, kartoncu, hareket, Van, toprak, Irak, bedavacı, aile, yaşlı, Şanlıurfa, millet, kavga, istismar, Gürcü, ekmek, Filistin, dünya, din, çile, çaresizlik, Batum, barınmak, batan bot, Aylan bebek, parasız, gençlik, taciz, park, ırk, yurt, ülkesinden ayrı, para, Nizip, korkak, bölünme, zengin, kadın, Hakkari, torpil, su, kömür, koşmak, coğrafya, eşya. Bu kelimeler arasında analiz dahil edilme şartı olarak belirlenen en az 5 frekansı bulunmayan kelimeler analiz aşamasında değerlendirilmemiştir. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. 7. sınıf düzeyinde üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 39 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "göç" (f=30) olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı öğrencilerin mülteci anahtar kavramına yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrenci görüşü 5: *"Bir ülkedeki iç savaş dolayısıyla evlerinden kaçıp gelenler evsiz insanlar."*

Öğrenci görüşü 6: *"Mülteciler ülkemizde misafir olarak kalmalarına rağmen zararlı faaliyetlerde bulunup taşkınlık çıkarıyorlar."*

Öğrenci görüşü 7: *"Mülteciler ülkesinde savaş olduğu için kaçıp başka bir ülkeye kaçarak olarak gelen kişidir."*

Öğrenci görüşü 8: *"Suriyeliler, başta Türkiye olmak üzere çoğu ülkeye siyasi, ekonomik, iş, ihtiyaç ve yoksulluktan göç ederler."*

Öğrenci görüşü 9: *"Mülteciler ülkemizde çok fazla artık bizim hakkımız yenecek duruma geldi."*

Tablo 3. 8. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgili Anahtar Kavrama İlişkin Oluşturulan Kelimeler ve Frekansları

Kod	Yanıt	f	Kod	Yanıt	f
1	Sığınmacı	31	17	Zulüm	9
2	Göç	28	18	Suriye	8
3	Ege denizi	27	19	Zorunlu göç	8
4	Suriyeli	27	20	Endişe	8
5	Kaçmak	25	21	Yoksul	7
6	Mağdur	24	22	Yardım	7
7	Göçmen	22	23	Kimsesiz	7
8	Afgan	22	24	Ülke	6
9	Muhtaç	18	25	Kalabalık	6
10	Fakir	15	26	Şiddet	6
11	Siyaset	15	27	İşsiz	6
12	Evsiz	13	28	Kavga	5
13	Savaş	13	29	İltica	5
14	Korkmak	12	30	Sahil güvenlik	5
15	Korku	12	31	BM	5
16	Kamp	10	Diğer		108

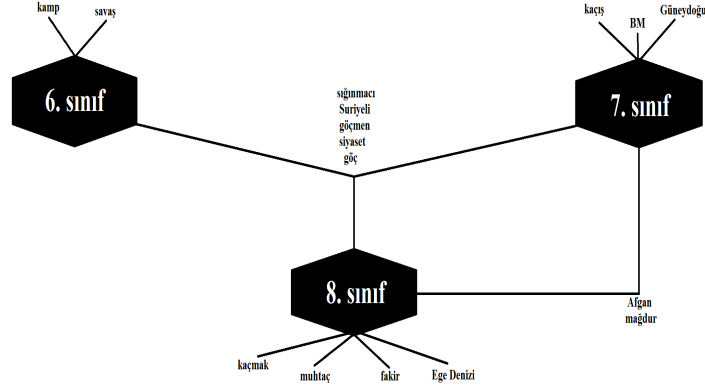
8. sınıflar tarafından ilgili anahtar kavrama yönelik toplam 91 farklı kelime oluşturulmuştur. Bu kelimelerden 60'ı analize dahil olma şartı olarak belirlenen en az 5 frekansa sahip olma özelliğini taşımadığı için belirlenen kesme noktalarına dahil edilmemiş tabloda ise diğer seçeneğinde toplanmıştır. Tabloda diğer seçeneğini oluşturan kelimeler şunlardır: Aylan bebek, çile, Türkiye, hırsız, kaçış, din, korkak, batan bot, çaresizlik, Batum, Gaziantep, Van, kriz, Irak, çatışma, Yunanistan, aile, Şanlıurfa, parasız, kader, millet, Kilis, Kızılay, Hatay, gurbet, Filistin, dünya, Akdeniz, yabancı, kartoncu, gariban, çadır, ümitsiz, tarih, pislik, İslahiye, hareket, ekmek, araba, yurt, toprak, sıkıntı, namus, karmaşa, insan hakları, gençlik, çocuk, Arap, barınmak, yokluk, vatan, şehir, sosyal bilgiler, köylü, kent, kaya, kadın, ayrımcılık, akarsu, ihtiyaç. Bu kelimeler arasında analiz dahil edilme şartı olarak belirlenen en az 5 frekansı bulunmayan kelimeler analiz aşamasında değerlendirilmemiştir. Aynı zamanda bu kelimelere kavram ağlarında da yer verilmemiştir. 8. sınıf düzeyinde üretilip ve analiz aşamasında değerlendirilmeye alınan kelimeler incelendiğinde 31 kelimenin değerlendirilmeye alındığı görülmektedir. Değerlendirilmeye alınan kelimeler içinde en fazla yinelenen kelimenin "sığınmacı" (f=31) olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıflar arasında en fazla kelime üreten sınıfın toplamda 91 farklı kelime üreten 8. sınıflar olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı öğrencilerin mülteci anahtar kavramına yönelik oluşturdukları kelimelerin açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrenci görüşü 10: *"Mülteciler ülkemizi berbat ediyor, boş yere devlet para veriyor, bir işte de çalışmıyorlar. Keşke artık geri dönseler."*

Öğrenci görüşü 11: *"Savaş gibi ülkenin zorlukta olduğu dönemde o ülkede yaşayan insanların geçici olarak başka ülkelerde kalmasıdır."*

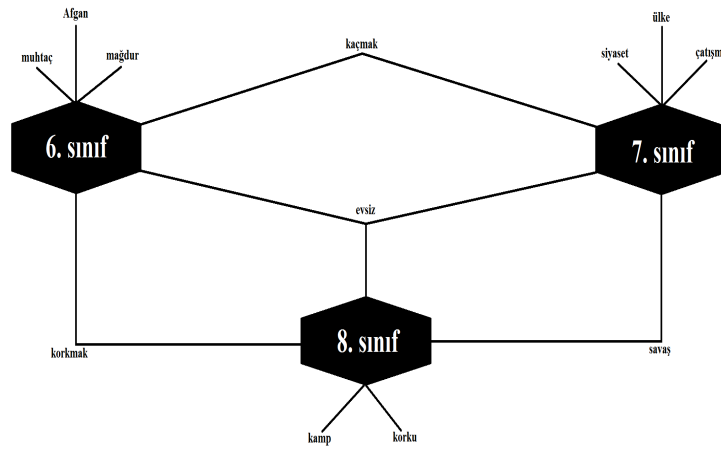
Öğrenci görüşü 12: *"Mülteci zor geçinin yardımı muhtaç insanlardır."*

Öğrenci görüşü 13: *"Mülteci olan kişilerin hayatları sorunlu olacaktır."*



Şekil 1. Kesme noktası 15 ve üstü için oluşturulan kavram ağı

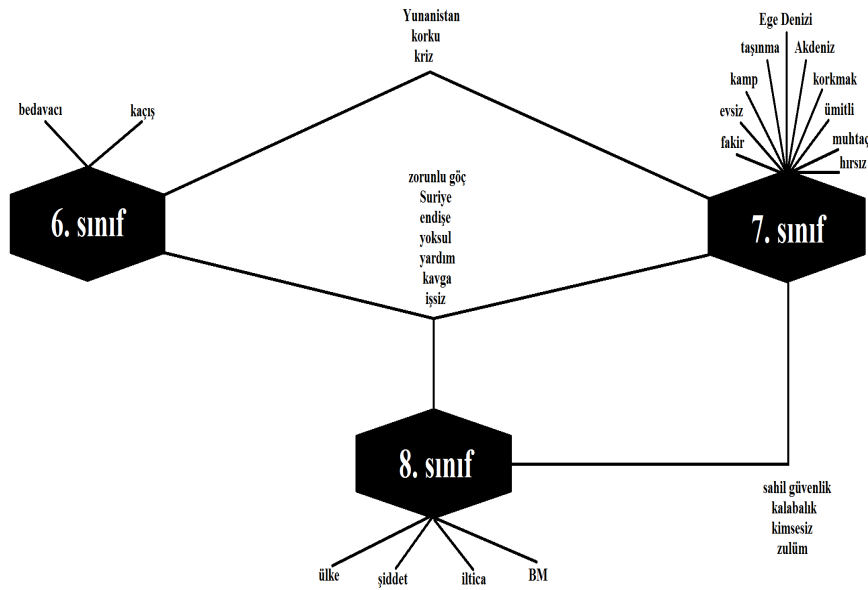
Şekil 1'de mülteci anahtar kavramına ilişkin oluşturulan ve analize dahil edilen en az 15 frekansa sahip olan sözcükler görülmektedir. Bu kavram ağında sınıf düzeylerinin tamamı bir arada verilmiştir ve toplam 16 sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin 5'i kavram ağında yer alan her sınıfta da dile getirilen sözcüklerdir. Diğer 2'si 7 ve 8. sınıflar, 2'si sadece 6. sınıflar, 3'ü sadece 7. sınıflar, 4'ü ise sadece 8. sınıflar tarafından dile getirilerek kavram ağına dahil edilmiştir. Her sınıfta dile getirilerek kavram ağına dahil edilen sığınmacı, Suriyeli, göçmen, siyaset ve göç kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu kelimelere bakıldığında sığınmacı, göçmen ve göç kelimelerinin bilimsel bilgilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Suriyeli kelimesi öğrenciler tarafından son yıllarda Suriye iç savaşından etkilenerek Türkiye'ye göç eden kişiler; siyaset kelimesi ise mültecilerin mülteci olarak sığındıkları ülkelerin genel siyasetinden etkilenme durumu nedeniyle seçildiği düşünülmektedir.



Şekil 2. Kesme noktaları 10-14 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 2'de mülteci anahtar kavramına ilişkin oluşturulan ve analize dahil edilen en az 10 frekansa sahip olan sözcükler görülmektedir. Bu kavram ağında sınıf düzeylerinin tamamı bir arada verilmiştir ve toplam 12 sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin 1'i kavram ağında yer alan her sınıfta da dile getirilen sözcüklerdir. Diğer 1'i 6 ve 7. sınıflar, 1'i 6 ve 8. sınıflar, 1'i 7 ve 8. sınıflar, 3'ü sadece 6. sınıflar, 3'ü sadece 7. sınıflar, 2'si ise sadece 8. sınıflar tarafından kavram ağına dahil edilmiştir. Her sınıfta dile getirilerek kavram ağına dahil edilen evsiz kelimesi dikkat çekmektedir. Bu kavram ağında

bulunan kelimelere bakıldığında mültecilerin yaşadığı zorluklar üzerinde durulan kelimeler olduğu görülmektedir.



Şekil 3.

Kesme noktaları 5-9 aralığı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 3'de mülteci anahtar kavramına ilişkin oluşturulan ve analize dahil edilen en az 5 frekansa sahip olan sözcükler görülmektedir. Bu kavram ağında sınıf düzeylerinin tamamı bir arada verilmiştir ve toplam 30 sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin 7'si kavram ağında yer alan her sınıfta da dile getirilen sözcüklerdir. Diğer 3'ü 6 ve 7. sınıflar, 4'ü 7 ve 8. sınıflar, 2'si sadece 6. sınıflar, 10'u sadece 7. sınıflar, 4'ü ise sadece 8. sınıflar tarafından kavram ağına dahil edilmiştir. Her sınıfta dile getirilerek kavram ağına dahil edilen zorunlu göç, Suriye, endişe, yoksul, yardım, kavga ve işsiz kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu kavram ağında da diğer kavram ağlarında olduğu gibi mülteci kavramını tanımlamaya yönelik ve mültecilerin yaşadığı zorluklara yönelik kelimeler olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ (DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS)

Araştırma sonucunda katılımcı öğrenciler tarafından ilgili anahtar kavram olan mülteci kavramına ilişkin toplam 259 farklı kelime üretildiği ortaya koyulmuştur. Bu kelimelerden 163'ü alan uzmanları tarafından analize dahil edilme kriteri olarak belirlenen 4 veya daha fazla frekansa sahip olma kriterini sağlamadığı için analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 96 kelime analize dahil edilmiştir. Bu kelimeler arasında en fazla frekansa sahip olan kelime "göç" (f=83) olmuştur. Katılımcı öğrenciler mülteci kelimesi ile göç kelimesini yakından ilişkilendirmişlerdir. Bu kelimeyi frekans olarak yakından takip eden ve frekansı yüksek olan diğer kelimeler "sığınmacı" (f=79) ve "Suriyeli" (f=77) olmuştur. Katılımcı öğrenciler sığınmacı kelimesini bilimsel olarak mülteci kavramı ile ilişkilendirirken Suriyeli kelimesini ülkemizde çokça bulunan Suriyeli mülteciye yola çıkarak üretmişlerdir. Bu hususta dikkat çeken diğer bir nokta katılımcı öğrenciler mülteci anahtar kavramına ilişkin kelime üretirken daha çok mülteciyi tanımlayan kelimeler ürettikleri görülmüştür.

6. sınıflar düzeyinden elde edilen veriler incelendiğinde en fazla frekansı bulunan kelimenin "Suriyeli" (f=27) olduğu görülmektedir. Bu kelimeyi takip eden ve frekans olarak yakın olan diğer kelimelerin "kamp" (f=26) ve "göç" (f=25) olduğu görülmektedir. 6. sınıfların ürettiği kelimeler ve

frekansları incelendiğinde mülteci kavramının en çok Suriyeli kelimesi ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kelimenin üretilmesi son yıllarda Suriye iç savaşında etkilenecek Türkiye'ye göç eden kişiler etkili olmuştur. Genel olarak üretilen kelimeler incelendiğinde mülteci kavramıyla ilgili literatürdeki bilimsel bilgilere paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında en az kelime üreten sınıfın toplamda 78 farklı kelime üreten 6. sınıflar olduğu görülmektedir. Diğer sınıfların 6. sınıflardan daha fazla kelime üretmesinin nedeni akademik gelişimle ilişkilendirilebilir.

7. sınıflar düzeyinde elde edilen veriler incelendiğinde en çok frekansa sahip kelimenin "göç" (f=30) olduğu görülmektedir. Bu sözcüğü "BM" (f=28) ve "sığınmacı" (f=25) takip etmektedir. 7. sınıflar tarafından dile getirilen Birleşmiş Milletler kelimesi mültecileri korumak amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada dikkat çeken husus 6. sınıfta analize dahil edilmeyen 8. sınıfta 5 frekansa sahip olan BM kelimesinin 7. sınıflar tarafından bu kadar ön plana çıkarılmasıdır. Genel olarak üretilen kelimeler incelendiğinde 6. sınıflarda olduğu gibi doğruluğu ilgili literatürce kabul edilen sözcükler olduğu görülmektedir. Ancak 7. sınıflar tarafından mülteci anahtar kavramına yönelik oluşturulan sığınmacı kelimesi, mülteci ile aynı anlama gelmemektedir. Bir ülkede sığınma hakkı verilen kişiye mülteci denirken bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek için mültecilik başvurusu yapıp sonucunu bekleyen kişiye sığınmacı denir (Tunç, 2015).

8. sınıflar düzeyinde elde edilen veriler incelendiğinde en çok frekansa sahip kelimenin "sığınmacı" (f=31) olduğu görülmektedir. Bu sözcüğü "göç" (f=28) ve "Suriyeli", "Ege Denizi" (f=27) takip etmektedir. Ön plana çıkan kelimelerden sığınmacı ve göç kelimeleri mülteci kavramını tanımlamak için, Suriyeli kelimesi 6. sınıflardaki gibi Suriye iç savaşında etkilenecek Türkiye'ye göç eden kişiler etkili olurken, Ege Denizi kelimesi ise Ege Denizinde yaşanan ve haberlere yansıyan mülteci krizi ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak anahtar kavram ile ilişkilendirilen sözcükler incelendiğinde diğer sınıflardaki duruma benzer şekilde doğruluğu ilgili literatürce kabul edilen sözcükler olduğu görülmektedir. Bunun yanında analiz aşamasında değerlendirilmeye alanın kelime sayısı bakımından en fazla kelime oluşturan sınıfın 91 kelime ile 8. sınıflar olmuştur.

Araştırmanın amaçlarından biri olan sınıf düzeyleri arasında yapılan kıyaslamada nicelik ve nitelik açısından sınıflar arasında farklılık görülmüştür. En dikkat çeken fark özellikle 7. sınıflar özelinde daha nitelikli ve anahtar kavramla daha yakında ilişkili cevaplar elde edilmiş olmasıdır. Buradan hareketle konu ile ilgili var olan bilgilerin sınıfsal gelişimden farklı bir nedene dayanmaktadır. Bu durumun 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında göç ve mülteci konularının yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir amacı olan uygulama bölgeleri arasında yapılan kıyaslamada bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde Gaziantep'ten elde edilen verilerde "korkmak, korku, kavga, bedavacı, çatışma, zulüm, hırsız" gibi kelimeler ön plana çıkarken; Artvin'den elde edilen verilerde "mağdur, muhtaç, yoksul, işsiz, fakir, yardım" gibi daha ılımlı kelimeler ön plana çıkmıştır. Cambaz, Aslan ve Karasu'nun (2018) çalışmasında göçmenlerin yardım gereksinimleri olduğunu, ülkelerindeki savaş durumundan kaçıp gelmeleri dolayısıyla işsizlik ve yoksulluklarının olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak Gaziantep'ten elde edilen olumsuz duyguların varlığı benzer şekilde Topkaya ve Akdağ (2016) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ülkeye gelen göçmenlerle birlikte ev kiralarında artış, şehrin sosyokültürel yapısında bozulma, yoksulların işgali, zorbalık gibi konulardan olumsuz tutumda olduklarını düşündükleri ortaya koyulmuştur. Uygulama bölgeleri olan Gaziantep ve Artvin arasında mülteci kavramına yönelik coğrafi bölgeleri çağrıştıran kelimelerde farklılık göstermiştir. Gaziantep'ten elde edilen verilerde "Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Van, Nizip, İslâhiye" gibi kelimeler üretilirken Artvin'den elde edilen verilerde "Yunanistan, Ege Denizi, Akdeniz, Irak, Suriye, Afganistan, Güneydoğu" gibi kelimeler üretilmiştir. Bu farklılık kavramların tanımlanması esnasında öğrencilerin yaşama yakınlık ilkesini temel aldığı kanıtlanmaktadır. Gaziantep'teki öğrenciler kavramı tanımlarken kendi çevrelerinden yola çıkarak tanımlarken, Artvin'deki öğrenciler ise mülteci öğrenciler ile daha az ilişki kurdukları için daha çok haberlerden ve sosyal medyadan yola çıkarak kelimeler ürettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler bilişsel yapıları oluştururken bölgesel olarak oluşturması kavramsal açıdan

bir yanılgı veya kargaşa olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

•Mülteci kavramının tüm öğrenciler tarafından net anlaşılmadığı görülmüştür. İlgili kavramın daha net anlaşılması için okullarda bilgi verici konferanslar düzenlenebilir. Bu sayede tüm öğrencilerin mülteci kavramını net anlaması sağlanabilir.

• Araştırma sonucunda mülteci kavramının bölgeler arası farklı olarak algılandığı görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin kavramı yaşama yakınlık ilkesi temelinde tanımlamalarından olduğu düşünülmektedir. İlgili kavramın bölgesel oluşmasını engellemek için geniş bir yelpazeden sunulması gerekmektedir.

• Araştırma sonucunda mülteci kavramının bazı öğrenciler tarafından olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin önüne geçmek için mülteci öğrenciler ile birlikte çeşitli aktiviteler yapılabilir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Ay, M. (2011). Conceptual frameworks of university students regarding accounting. *African Journal of Business Management*, 5(5), 1570- 1577. <https://doi.org/336580644>
- Balcı, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilk Türk devletleri hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi(kit) aracılığıyla belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571- 1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Boylu, E. & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020-641783>
- Burak, D. & Amaç, Z. (2021). Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955233>
- Cambaz, H. Z., Aslan, A. & Karasu, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli mültecilere yönelik algı ve görüşlerine yönelik bir nitel araştırma. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 1(3), 472-489. <https://doi.org/10.33723/rs.437435>
- Çetin, T. (2011). Bulgaristan’dan göç eden Türk nüfusun dağılımını etkileyen coğrafi ve kültürel faktörler. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu bildirileri*, 3-5. <https://doi.org/280/2015/08/>
- Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-198. <https://doi.org/72486/1178996>
- Doğan, Ö. (2023). Kelime ilişkilendirme testi ile muhasebe algısının tespiti: lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 22(68), 263- 276. <https://doi.org/10.55322/mdbakis.1093339>
- Durmuş, E. & Sert, A. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1177- 1193. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096539>
- Gözübüyük, M., Kemik, P. & Sever, M. (2019). Suriyeli sığınmacıların yoğun yaşadığı bölgelerdeki

yerel halkın Suriyeli sığınmacılara ilişkin görüşleri: Altındağ örneği. *Mukaddime*, 10(2), 582-596. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.553210>

- Kara, Ö. T., Yiğit, A. & Ağırman, F. (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 945-961. <https://doi.org/10.24403/258695>
- Karaman, B. & Karakuş, U. (2022). Investigation of secondary school students' perceptions on the concept of health through the word association test. *Participatory Educational Research*, 9(4), 231-249. <https://doi.org/10.17275/per.22.88.9.4>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Akademi Yayınları.
- Kaya, B., Aladağ, C. & Akkuş, A. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının karst topografyası ile ilgili görüşlerinin kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği ile belirlenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 26(44), 55- 74. <https://doi.org/10.32003/igge.874465>
- Kılcan, B., Çepni, O. & Kılınç A.Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045- 1057. 10.14687/jhs.v14i2.4324
- Kıratlı, T. (2011). *Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Korkmaz, E. (2019). Syrian refugees in Turkey: A literature review. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 107-121. <https://doi.org/10.19713/280>
- Ökkeşoğulları, E. & Hastürk, H. G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin zihinsel yapılarının tespiti. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 417- 435. <https://doi.org/10.24315/tred.909726>
- Özatlı, N. S. & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9- 26. <https://doi.org/1499/18134>
- Özişik Yapıcı, O. (2022). Kelime ilişkilendirme testi ile akıllı turizm kavramının değerlendirilmesi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 17(65), 1- 14. <https://doi.org/10.19168/>
- Özkaral, T. C. & Akdoğan, V. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sivil toplum kuruluşlarına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testiyle incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 398- 425. <https://doi.org/72486/1179941>
- Özkarlı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Öztürk, F. Z. (2021). Eğitim sisteminde mülteciler: Türk ve mülteci öğrenci görüşleri. *Education and Science*, 46(208), 321-349. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10439>
- Palaz, T., Çepni, O. & Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1661- 1684. doi:10.29228/2631
- Sağlam, H. İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310- 323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Salur, M. (2018). *Eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin perspektifinden göç ve mülteci meselesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Şeker, E. (2018). Türkiye'de göç ve mülteci politikaları. *Yeni Türkiye Dergisi*, 24(98), 63-77. <https://doi.org/10.435051>
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Topkaya, Y. & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786. <https://doi.org/25889/272782>
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63. <https://doi.org/12946/156434>
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük (10. Baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UN, (1967). Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin 1967 protokolü. 14.03.2022 tarihinde <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. basım)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderesi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. <https://doi.org/10.614695>
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52- 79. <https://doi.org/35457/393879>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Throughout history, people have migrated to different geographies for various reasons. The concept of migration is defined as the movement of people to spend part or all of the future part of their life, either voluntarily or compulsorily, for social, economic, political, religious reasons or for reasons such as the repulsiveness of the abandoned area, the attractiveness of the place to settle (Çetin, 2011). People sometimes migrated to get better living conditions and sometimes to escape from reasons such as natural disasters, terrorism and war (Başar, Akan, & Çiftçi, 2018). Refugeeism and asylum, which is considered as forced migration, that is, asylum without the will of people, can occur due to environmental and natural reasons, as well as interstate wars, ethnic conflicts, civil conflicts, oppressive and authoritarian regimes (Özkarlı, 2014). The social dynamics of being a refugee as a result of forced migrations differ from other migrations (Sağlam & İlksen Kanbur, 2017). Refugees who leave their countries for various reasons naturally encounter many problems during their arrival and stay in their new place of residence (Zayimoğlu Öztürk, 2018).

Turkey has been one of the countries with the highest influx of immigrants throughout history due to its geographical location (Kıratlı, 2011). It is known that today there is an undeniable refugee population, who came from neighboring countries for various reasons and lives in Turkey. In our country, some studies have been carried out on the perception of the concept of refugee. However, a similar study examining the perceptions of refugee students and secondary school students studying in the same class about the concept of refugee could not be found in the literature. This study aims to fill the existing gap.

Materials and Methods: This research, which aims to examine secondary school students' perceptions of the refugee key concept, was conducted using a survey model. The survey model is defined as a research approach that aims to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2014). The study group of the research consists of 316 secondary school students studying in the provinces of Gaziantep and Artvin in the 2021-2022 academic year. 128 of these students are from Gaziantep and 188 from Artvin; 94 of them are 6th grade, 112 7th grade and 110 8th grade. While choosing the study group of the research, it was chosen based on the maximum diversity sampling. In this study, which aims to examine the perceptions of secondary school students regarding the concept of refugee, word association test was used as a data collection tool. The word association test used as a data collection tool consists of two dimensions. In the first dimension, there are explanations and sample word association test work on the word association test, while in the second dimension, there is the SOE worksheet for the refugee key concept. Before starting the data collection process, the participant students were informed about the study. Then, a data collection tool was given to each student. We had the first dimension of the data collection form consisting of two dimensions examined, and then one minute was given for the answers. Students were

asked to write down the first words that came to their minds about the key concept during this one-minute period. The words obtained regarding the refugee key concept were tabulated and analyzed in detail, and cut-off points were determined by taking into account the repeated words. The cut-off points were determined as 15 and above, 10-14 interval and 5- 9 interval as a result of the analysis of the answer words and their frequencies by 3 experts in their fields. Then, concept networks were created in line with these breakpoints.

Findings: In the research, 259 different words for the concept of refugee were produced by secondary school students. While 163 of these words were not included in the analysis because they had 4 or less frequencies, 96 words were included in the analysis. The most repeated word among the words included in the analysis was "migration" (f=83). Other words that followed this word and were repeated many times were "refugee" (f=79) and "Syrian" (f=77). When the words produced by the students for the concept of refugee and their frequencies are examined, it is seen that the words that define the refugee come to the fore.

Discussion, Conclusion and Suggestions: In the comparison made between the grade levels, which is one of the aims of the research, there was a difference between the classes in terms of quantity and quality. The most striking difference is that more qualified answers were obtained, especially for 7th graders. From this point of view, the existing information on the subject is based on a different reason than class development. It is thought that this reason is due to the fact that the relevant subject is included in the 7th grade social studies course. Another aim of the research is the difference between the application regions. It was seen that the data obtained as a result of the research differed according to the cities where the application was made.

In line with the results obtained from the research, the following suggestions can be made:

- Informative conferences can be organized at schools in order for students to understand the refugee concept more clearly.
- In order to prevent the concept of refugee from becoming regional, it should be conveyed to students from a broad framework.
- Various studies can be conducted on students who have negative thoughts about the concept of refugee.
- Experimental and quasi-experimental studies on the related concept may yield different results in terms of conceptual development.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ¹

Merve TEMEL²  Emel ARSLAN³ 

²Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
mtemel@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
emelarslan@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 27.03.2023

Kabul: 06.10. 2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Yansıtıcı Düşünme,
Bilişsel Kontrol,
Esneklik,
Okul Öncesi Öğretmeni.

Bu araştırmanın amacı "Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri puanları, bilişsel kontrol ve esneklik becerileri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" sorusuna cevap aramaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan "Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Nancy Lynelle Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlanması Aykar (2019) tarafından yapılmış olan "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri puan ortalamalarında ve yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri puanları ile yansıtıcı düşünme beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri puanlarının bilişsel kontrol ve esneklik beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puanları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ait puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerilerinin derinlemesine incelenebilmesi için farklı araştırma yöntemleri ile yeni çalışmalar yapılabilir.

Exploring the Relationship Between Preschool Teachers' Reflective Thinking, Cognitive Control and Flexibility Skills

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 27.03.2023

Accepted: 06.10. 2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Reflective
Thinking,
Cognitive Control,
Flexibility,
Preschool Teacher

The objective of this study is to ascertain whether preschool teachers' reflective thinking skills significantly predict their cognitive control and flexibility skills. This research, which examines the cognitive control, flexibility, and reflective thinking skills of preschool teachers, was conducted employing the relational survey model, a form of general survey approach. The study group encompassed 417 preschool teachers employed in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Konya city center during the 2020-2021 academic year. The sample was determined using a simple random sampling method. During the study, the researcher administered a "General Information Form" to gather demographic data about the preschool teachers. To assess the cognitive flexibility levels of the preschool teachers, the "Cognitive Control and Flexibility Scale," developed by Gabrys, Tabri, Anisman, and Matheson (2018) and adapted into Turkish by Demirtaş (2019), was employed. Additionally, the "Questionnaire for Measuring Teachers' Reflective Thinking Skills," designed by Nancy Lynelle Burrows (2012) and adapted for Turkish by Aykar (2019), was used to measure the reflective thinking levels of preschool teachers. The study's findings concluded that there was no significant difference in the mean scores of preschool teachers' cognitive control and flexibility skills, as well as their reflective thinking skills, based on their age. Furthermore, a noteworthy and positive correlation emerged between preschool teachers' cognitive control, flexibility skill scores, and their reflective thinking skill scores. It was evident that preschool teachers' reflective thinking skill scores notably predicted their cognitive control and flexibility skill scores. As a result of the study, a positively significant relationship was found between the scores of preschool teachers' cognitive control and flexibility skill levels and their scores related to reflective thinking skill Decency levels. New studies can be conducted with different research methods in order to examine in depth the cognitive control and flexibility states and reflective thinking skills of preschool teachers.

Atf/Citation: Temel, M. & Arslan, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 609-620.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

21. yüzyıl bireylerden yaşamları boyunca bilgiyi salt bir şekilde kabul etmek yerine sorgulaması, araştırması, üretmesi ve hızlı bir şekilde uyum sağlaması beklemektedir. Bu süreçte pek çok durum ile karşı karşıya kalınmaktadır ve bunun en doğal getirilerinden biri olan problemler ile karşılaşmaktadır. Günümüz dünyasında meydana gelen teknolojik değişimin artan temposu bireyleri yeni yollar aracılığı ile iletişim kurmaya, öğrenmeye, üretmeye ve yaşama hızlı bir şekilde uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu durum 21.yüzyılın yeni fikir ve yaklaşımlara olan talebini karşılamaya yönelik benzersiz yaratıcı çözümler ve gerçek yeniliklerle sonuçlanabilir. Bu nedenle esneklik ve uyarlanabilirliğin öğrenme, çalışma ve vatandaşlık için günümüz temel becerileri arasında yer aldığı ifade edilebilir (Trilling & Fadel, 2009).

Davranış, kişinin çevresel parametrelerinin değerleriyle ilgili bilgisi ile kontrol edilir. Bu bilgi kişinin daha önceki benzer durumlardan elde edilen deneyimleri ile öğrenilir. Fakat daha sonra olası yeni durumları tekrar yorumlayabilmek için bu bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu doğrultuda, Spiro ve Jehng (1990) kişilerin ortamdaki durumsal değişiklikleri kolayca çeşitli bakış açıları ile yorumlayabilecekleri ve dolayısıyla bilişsel olarak daha esnek olabilecekleri bilişsel esneklik teorisini önermiştir (Canas, Fajardo & Salmeron, 2006).

Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin tam olarak nasıl tanımlanacağı ve ölçülebileceği ile ilgili bir fikir birliği yoktur. Fakat genel olarak baktığımızda, bilişsel esnekliğin çalışmalarda yer alan tanımlardaki temel bileşenin, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlamak için sahip olduğu bilişsel kümeleri değiştirme yeteneği olduğu görülmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010).

Bilişsel esneklik, bir kişinin (a) herhangi bir durumda mevcut seçenekler ve alternatifler olduğuna dair farkındalığını, (b) esnek olma ve duruma uyum sağlama isteğini ve (c) esnek olmada öz yeterliliği ifade eder (Martin & Rubin, 1995). Diamond'a (2012) göre, bilişsel esneklik bireyin bakış açılarını değiştirme (örneğin, bir şeyi başka bir kişinin bakış açısından görmek için), bir sorun hakkında düşünme biçimini değiştirme ve değişen taleplere veya önceliklere uyum sağlayacak kadar esnek olma, hatalı olduğunu kabul etme, ani ve beklenmedik fırsatlardan yararlanma olarak ifade edilmiştir. Bilişsel açıdan esnek kişiler yeni iletişim yolları denemeye, bilinmeyen durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya isteklidir (Martin & Anderson, 1998).

Yansıtıcı düşünme, kendi varsayımlarının ve sonuçlarının farkında olmanın yanı sıra, bu sonucu destekleyen nedenlerin ve kanıtların da bilincinde olan düşünmedir (Lipman, 2003). Diğer bir ifade ile yansıtıcı düşünme bir eylem şekli seçmeden veya bir inancı benimsemeden önce seçenekleri ve nedenleri göz önünde bulunduran bir düşünce türüdür (Baron, 1981). Taggart ve Wilson (2005) ise yansıtıcı düşünmeyi, eğitim konusunda bilinçli ve mantıklı kararlar alma, ardından bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünce, ilk olarak bir şüphe veya şaşkınlık durumunu (bir problem) ve şüpheyi çözümleyebilmek için önceki deneyimlerin ve bilgilerin aktif bir şekilde araştırılmasını içerir. Bununla birlikte, bir şaşkınlık durumu ve önerilerin ortaya çıktığı önceki deneyimler olabilir ancak yine de düşünme yansıtıcı olmayabilir (Baron, 1981).

Farklı bireysel özelliklere sahip çocuklarla bir arada bulunan okul öncesi öğretmenlerinin hem bilgi hem de beceri olarak birçok yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Bu dönemde verilen eğitimin ilerleyen yıllardaki eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemesinden dolayı ise, öğretmenler her geçen yıl kendini ve yeterlilik alanlarını güncelleyerek çocuklara daha faydalı eğitim verebilecek düzeye gelmelidir (Kömbeci, 2021). Dolayısıyla hızla değişen ve gelişen dünyamızın mirası çocuklarımıza rehberlik etmekte olan okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi ve çağımıza uyum sağlayabilecek bilgi ve becerilere sahip bireyler olması oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel olarak esnek olma ve yansıtıcı düşünme beceri düzeylerindeki artışın çocukların eğitim süreçlerine de olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İlgili alan çalışmaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal tepkiselliği (Yaşar-Ekici & Balcı, 2019) ve mesleki tükenmişliği (Dalgın, 2021) konuları ile ilişkili çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca ile yansıtıcı düşünme becerileri hususunda ilgili alan çalışmaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları (Davranmaz, 2021), öğretim uygulamalarındaki gelişimi (Aykar, 2019), öz yeterlik inançları (Tunç, 2019), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Zembat, Yılmaz & Küsmüş, 2019), bilimsel tutumları (Kendüzer, 2017), yaratıcı düşünme düzeyleri (Erol, Erol & Bozan, 2019) ve STEM etkinlikleri (Samur & Altun-Yalçın, 2021) konuları ile ilişkili çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmiş olduğu bir çalışmaya rastlanmamış olunmasının bu çalışmanın planlanmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmanın amacı “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri bilişsel kontrol ve esneklik becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri bilişsel kontrol ve esneklik becerileri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen bu çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Karasar (2018) ilişkisel tarama modelini, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında meydana gelen değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaç edinen araştırma modeli olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 417 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bireylerin seçimlerini birbirlerini etkilemez (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	390	93.5
	Erkek	27	6.5
Yaş	20-30 Yaş	204	48.9
	31-40 Yaş	128	30.7
	41 Yaş ve Üzeri	85	20.4

Çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin 390'ı (%93.5) kadınlardan ve 27'si (%6.5) erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 204'ü (%48.9) 20-30 yaş aralığının da, 128'i (%30.7) 31-40 yaş aralığında, 85'i (%20.4) ise 41 yaş ve üzeri yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ilişkin soruları içeren “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman & Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ ye uyarlanması Aykar (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, araştırmaya gönüllülük esasında dayalı olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş durumlarına ilişkin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ ye uyarlanması Demirtaş (2019) tarafından yapılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” kullanılmıştır. Öz bildirime dayalı olan ölçüm aracı, “Hiç katılmıyorum (1)”, “Çoğunlukla katılmıyorum (2)”, “Biraz katılmıyorum (3)”, “Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4)”, “Biraz katılıyorum (5)”, “Çoğunlukla katılıyorum (6)” ve “Tamamen katılıyorum (7)” şeklinde yedili likert tipi bir ölçektir. Demirtaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçme aracının dilsel eş değerliğini sınamayı amaçlayan birinci aşamada 47 (%66 kadın, %34 erkek), yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamayı amaçlayan ikinci aşamada 241 (%65 kadın, %35 erkek), diğer yapılarla ilişkilerinin, iç tutarlılığının, madde geçerliğinin ve güvenilirlik değerlerinin incelenmesini amaçlayan üçüncü aşamada ise 352 olmak üzere toplam 640 katılımcı ile çalışılmıştır. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler “Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım” ve “Hoş olmayan düşüncelerden ve duygulardan kurtulmak benim için kolaydır” şeklindedir. Ölçek 18 soru maddesinden ve “Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol (2, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 18)” ve “Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği (1, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 17)” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeğinde yer alan duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutuna ilişkin olarak “düşüncelerim ve duygularım üzerindeki kontrolümü kaybediyormuşum gibi hissederim” maddesi ve değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutuna ilişkin “nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım” maddesi bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler olarak ifade edilebilir. Analizler toplam puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları duygular üzerinde bilişsel kontrol faktörü için .85, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği faktörü için .91’dir. Ölçeğin tümü için hesaplanan değer ise .91’dir (Demirtaş, 2019).

Bu çalışma için “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği”nin verileri ile yapmış olduğumuz güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70’in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeydedir (George & Mallery, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği”nin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacı ile Nancy Lynelle Burrows (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ ye uyarlanması Aykar (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi” kullanılmıştır. Aykar (2019) tarafından yapılan çalışmada anket, öncelikle uzman kişiler tarafından orijinal dilinden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirinin yapılmasının ardından araştırmacı tarafından çeviri incelenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda 6’lı likert tipinde olan anketin 5’li likert tipine uyarlanması ve maddelerinde Türk kültürüne, eğitimine uygun şekilde olan ifadeler yer verilmesi gerçekleştirilmiştir. Öz bildirime dayalı olan ölçüm anketi, “Asla/Hiç”, “Nadiren”, “Kısmen”, “Çoğunlukla” ve “Her zaman” şeklinde beşli likert tipinde bir ölçme anketidir. Ölçme anketi 46 soru maddesinden ve “Açık fikirlilik (1-19)”, “Sorumluluk (20-30)” ve “İçtenlik (31-46)” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Analizler toplam

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

puan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketinde yer alan açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin olarak “sınıfımda çoğunluk olan tarafı dinlerim” maddesi, sorumluluk alt boyutuna ilişkin “öğrencilerimin öz saygısı üzerinde benim vermiş olduğum eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum” maddesi ve içtenlik alt boyutuna ilişkin “sınıfım hakkındaki varsayımlarını bir bütün olarak incelerim” maddesi bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler olarak ifade edilebilir. Aykar (2019) tarafından yapılan araştırma da veri toplama aracının gösterdiği dağılımın normalliğini test etmek için verilerin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmiştir.

Bu çalışma için “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi”nin verileri ile yapmış olduğumuz güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının uygun ve kabul edilebilir düzeydedir (George & Mallery, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi”nin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

	Ölçek	N	\bar{X}	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α
Bilişsel Kontrol ve Esneklik	Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	417	42.60	10.00	-.057	-.826	.82
	Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	417	53.51	6.98	-.490	-.399	.91
	Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	417	96.11	14.66	-.035	-.602	.88
	Açık Fikirlilik	417	81.16	8.61	-.352	-.597	.87
Yansıtıcı Düşünme Becerileri	Sorumluluk	417	50.25	4.73	-.671	-.555	.91
	İçtenlik	417	72.23	7.28	-.672	-.346	.92
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	417	203.65	17.75	-.310	-.825	.94

Tablo 2 incelendiğinde değişkenlerin tümünün çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.0 aralığın da yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery (2019), çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının ± 1.0 aralığın da yer almasının normal dağılım özelliği için ideal değer olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla çalışmada çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının normal dağılımı sağladığı ifade edilebilir. Ölçeklerin Cronbach's alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması uygun ve kabul edilebilir düzeydir (George & Mallery, 2019).

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Science) programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerle; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleriyle hesaplanmıştır. Araştırmada ilk olarak uç değerlerin elde edilip çıkartılması için “Mahalanobis” uzaklık değerinin hesaplanması yapılmıştır (Kannan & Manoj, 2015). Yaşanan veri kaybının ardından 417 okul öncesi öğretmenine ait veriye ulaşılmıştır. Değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği için karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeyi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

yapılarak incelenmiştir. Değişkenlerin anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

Etik (Ethic)

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmanın yapılacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Tarih:21.01.2020/Sayı:83688308-605.99-E.16625043) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (Tarih 19/02/2021 /Karar No: 2021/124) gerekli izinler alınmıştır

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7
1.Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	1						
2. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	.478**	1					
3. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	.909**	.801**	1				
4. Açık Fikirlilik	.103*	.372**	.247**	1			
5. Sorumluluk	.281**	.468**	.414**	.578**	1		
6. İçtenlik	.168**	.455**	.331**	.554**	.714**	1	
7.Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.189**	.490**	.362**	.866**	.839	.869**	1

Tablo 3 incelendiğinde bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik ($r = .103$, $p < .05$), sorumluluk ($r = .281$, $p < .05$) ve içtenlik ($r = .168$, $p < .05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ($r = .189$, $p < .05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik becerileri arttıkça yansıtıcı düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik ($r = .372$, $p < .05$), sorumluluk ($r = .468$, $p < .05$) ve içtenlik ($r = .455$, $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ($r = .490$, $p < .05$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik puanları arasında ($r = .247$, $p < .05$) pozitif yönde düşük düzeyde, sorumluluk ($r = .414$, $p < .05$) ve içtenlik ($r = .331$, $p < .05$) puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edildiği görülmektedir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise ($r = .362$, $p < .05$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Tablo 4. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Sabit	20.432	5.483		3.726	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.109	.027	.195	4.051	.000*

* $p < .05$, $R = .19$, $R^2 = .04$, $Adj R^2 = .04$, $F_{(1,415)} = 16.412$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları duygular

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-415)}= 16.412$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır ($R^2=.04$).

Tablo 5. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Sabit	15.140	3.411		4.438	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.189	.017	.485	11.288	.000*

* $p<.05$, $R=.48$, $R^2=.23$, $Adj R^2=.23$, $F_{(1-415)}=127.427$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-415)}= 127.427$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu puanları üzerindeki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır ($R^2=.23$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Kontrol ve Esneklik Becerileri Düzeyine Ait Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	Sabit	35.572	7.642		4.655	.000
	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Toplam Puan	.297	.037	.363	7.946	.000*

* $p<.05$, $R=.36$, $R^2=.13$, $Adj R^2=.13$, $F_{(1-415)}=63.132$

Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1-415)}=63.132$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları üzerindeki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır ($R^2=.13$).

Tablo 7. Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol	Sabit	16.016	5.467		2.930	.004
	Açık Fikirlilik	-.097	.069	-.083	-1.396	.163
	Sorumluluk	.732	.149	.347	4.928	.000*
	İçtenlik	-.033	.094	-.024	-.352	.725

* $p<.05$, $R=.29$, $R^2=.08$, $Adj R^2=.08$, $F_{(3-413)}=12.712$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3-413)}=12.712$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu üzerindeki toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır ($R^2=.08$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutunun ($\beta=.347$, $t=4.928$, $p<.05$) duygular üzerinde bilişsel kontrol üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, açık fikirlilik ($\beta=-.083$, $t=-1.396$, $p>.05$) ve

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

içtenlik ($\beta=-.024$, $t=-.352$, $p>.05$) alt boyutlarının duygular üzerinde bilişsel kontrol üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Değerlendirme ve Başa Çıkma Esnekliği	Sabit	13.250	3.444		3.847	.000
	Açık Fikirlilik	.087	.044	.107	1.981	.048*
	Sorumluluk	.387	.094	.263	4.137	.000*
	İçtenlik	.191	.059	.202	3.228	.001*

* $p<.05$, $R=.50$, $R^2=.25$, $Adj R^2=.25$, $F_{(3-413)}=46.686$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3-413)}=46.686$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu üzerindeki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır ($R^2=.25$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise açık fikirlilik ($\beta=.107$, $t=1.981$, $p<.05$), sorumluluk ($\beta=.263$, $t=4.137$, $p<.05$) ve içtenlik ($\beta=.202$, $t=3.228$, $p<.05$) alt boyutlarının değerlendirme ve başa çıkma esnekliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Bilişsel Kontrol ve Esneklik Toplam Puan	Sabit	29.265	7.617		3.842	.000
	Açık Fikirlilik	-.010	.097	-.006	-.106	.916
	Sorumluluk	1.120	.207	.361	5.408	.000*
	İçtenlik	.158	.131	.079	1.207	.228

* $p<.05$, $R=.41$, $R^2=.17$, $Adj R^2=.17$, $F_{(3-413)}=29.087$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3-413)}=29.087$, $p<.05$). Yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutları bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği üzerindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır ($R^2=.17$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sorumluluk alt boyutunun ($\beta=.361$, $t=5.408$, $p<.05$) bilişsel kontrol ve esneklik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, açık fikirlilik ($\beta=-.006$, $t=-.106$, $p>.05$) ve içtenlik ($\beta=.079$, $t=1.207$, $p>.05$) alt boyutlarının bilişsel kontrol ve esneklik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutları puanları ile yansıtıcı düşünme ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Duygular üzerinde bilişsel kontrol alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği alt boyutlarından değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Değerlendirme ve başa çıkma esnekliği alt boyutu ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından açık fikirlilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sorumluluk ve içtenlik arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanı ile yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Dindar (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda da okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tunç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre ise, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde çıkması ve aynı zamanda bu iki kavram arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin diğer kişiler ile olan iletişim süreçlerinde kendilerini yeterli hissettikleri, sorumluluk duygusu yüksek, pasif olmayan, problem çözme becerisi gelişmiş, meydana gelebilecek farklı durumlarda esnek olabilen ve esnek olduğu süreçlerde de kendisini yetkin hissedenden bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bilişsel olarak esnek olan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri zorlu bu gibi durumlarda ve uyum süreçlerinde başarıya ulaşabilecekleri ifade edilebilir (Üzümcü & Müezzini, 2018). Yansıtıcı düşünme ise bireylerde geçmiş yaşantısında yaşamış olduğu, gelecek yaşantısında yaşayacakları ve şu an ki yaşamında yaşanan durumlar hakkında detaylı düşünerek, bireysel anlamda sorgulama yoluna gitme, kendi öz eleştirisini yapabilme ve sorgulama sonucunda da var olan sonuçlar için bir çözüm elde edebilmek hususunda gerçekleştirilebilecek şeylerin düşünülmesi sürecidir.

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin elde edilmesi bireyin yansıtıcı düşünme sürecinde özeleştirici yaparken ya da var olan sorunlar için çözüm üretirken karşılaşılabilecek durumlarda, esnek düşünme yoluna giderek var olan problemlerin üstesinden gelme ve yaşantısında uyum sağlamada başarılı olmaları ile açıklanabilir.

Çalışmada basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları yansıtıcı düşünme becerileri toplam puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeği toplam puanları yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Yani bilişsel kontrol ve esneklik yansıtıcı düşünmeyi %13 oranında etkilemektedir.

Bilişsel esneklik bireyin diğer bireyler ile olan ilişkisinde uyum sağlamasına ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bilgin, 2009). Bu doğrultuda Aktepe (2019), bilişsel esnekliğin bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı durumları daha olumlu değerlendirmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bilişsel açıdan esnek kişiler yeni iletişim yolları denemeye, bilinmeyen durumlarla karşılaşmaya ve davranışları bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya isteklidir (Martin ve Anderson, 2009). Eleştirel düşünme, kendine özgü özellikler içeren, iddia ve varsayımları inceleme, bunları analiz etme, yapılan analizden bir sonuca varma, sonuçlar hakkında bir değerlendirme yapabilme ve karar verme gibi becerileri kullanmayı gerektiren bir düşünme türü olarak ifade edilebilir (Arslan, 2005). Bilişsel olarak esnek olan bireyler, alternatif düşünce becerilerine sahiptir ve çeşitli fikirler üretebilirler (Antunkol, 2011). Phan (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarıları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda yansıtıcı düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarında karşılaşılan farklı durumlarda alternatif çözüm yolları bulmada, yansıtıcı düşünme ile bilişsel kontrol ve esneklik becerilerini paralel kullandıkları ifade edilebilir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin mesleki çalışma alanlarında sağlıklı iletişim kurdukları, karşılaşılan durumlarda uyum sürecine dahil oldukları söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puanları ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ait puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ait puanları bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeylerine ait puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler ise şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerileri farklı örneklem grupları ve farklı değişkenler ile incelenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel kontrol ve esneklik durumları ile yansıtıcı düşünme becerilerinin derinlemesine incelenebilmesi için farklı araştırma yöntemleri ile yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Arslan, B. (2005). Yansıtıcı düşünmenin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programındaki yeri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5(4), 291-309.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Burrows, N, L. (2012). Reflective Thinking by teachers and improvement in teaching practices, Doktora Tezi, Submitted to the Faculty of the Graduate Collage of the Oklahoma State Universty. Stillwater
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara Pegem Akademi.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmelon, L. (2006). Cognitive flexibility, in: Karwowski, W. (ed.): International Encyclopaedia of Ergonomics and Human Factors. USA: Taylor & Francis, 297-302.
- Dalgın, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Davranmaz, R. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları- Studies in Psychology*, 39 (2), 345-368.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335-341.
- Dindar, S. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL KONTROL VE ESNEKLİK İLE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. & Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- George. D. & Mallery. P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Kannan. K. S. & Manoj. K. (2015). Outlier detection in multivariate data. *Applied Mathematical Sciences*. 47. 2317-2324. <https://doi.org/10.12988/ams.2015.53213>
- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (33. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kendüzer, S. E. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kömbeci, E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Phan HP. (2009) "Exploring students" reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations", *Educational Psychology*. 29(3), 297-313.
- Samur, E. & Altun Yalçın, S. (2021). Stem etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. & Spiro, R.J. (eds) *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (163- 205). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tunç, Y. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Üzümcü, B. & Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Yaşar Ekici, F. & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65-77. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.310>
- Zembat, R., Yılmaz, H. & Küsmüş, G. İ. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The 21st century expects us to question, research, produce and adapt quickly, rather than simply accepting knowledge throughout our lives. In this process, we are faced with many situations and we encounter problems that are one of the most natural returns of this. The increasing pace of technological change in today's world forces us to communicate, learn, produce and adapt to life quickly through new ways. This can result in unique creative solutions and real innovations to meet the 21st century demand for new ideas and approaches. Therefore, it can be stated that flexibility and adaptability are among today's basic skills for learning, working, and citizenship (Trilling & Fadel, 2009).

Cognitive flexibility refers to a person's (a) awareness of the options and alternatives available in any situation, (b) willingness to be flexible and adaptive, and (c) self-efficacy in being flexible (Martin & Rubin, 1995). According to Diamond (2012), cognitive flexibility is the ability to change an individual's perspectives (for example, to see something from another person's perspective), change the way they think about a problem, and be flexible enough to adapt to changing demands or priorities, admit that they are wrong, and take advantage of sudden and unexpected opportunities. Cognitively flexible people are willing to try new ways of communication, encounter unknown situations, and adapt behaviors in a way to meet contextual needs (Martin & Anderson, 1998).

Reflective thinking is a kind of thinking that is aware of its own assumptions and consequences, as well as the reasons and evidence supporting this conclusion (Lipman, 2003). In other words, reflective thinking is a type of thinking that considers options and reasons before choosing a course of action or adopting a belief (Baron, 1981). Taggart and Wilson (2005), on the other hand, defined reflective thinking as the process of making conscious and logical decisions about education and then evaluating the consequences of these decisions.

In this regard, this study was planned to be conducted since there was no study in the literature examining the cognitive control and flexibility and reflective thinking skills of preschool teachers.

The purpose of this study is to answer the question "Does the reflective thinking skills of preschool teachers significantly predict their cognitive control and flexibility skills?". Depending on the general purpose of the study, answers were sought for the following sub-objectives.

1. Is there a significant relationship between preschool teachers' cognitive control and flexibility, and reflective thinking skill scores?
2. Do preschool teachers' reflective thinking skills significantly predict their cognitive control and flexibility skills scores?

Materials and Methods: This study, which examines the cognitive control and flexibility, and reflective thinking skills of preschool teachers, was carried out with the relational screening model, one of the general screening models. Karasar (2018) defined the relational screening model as a research model that aims to determine the existence and degree of change occurring between two or more variables. The study group of this study consists of 417 preschool teachers determined by simple random sampling method and working in public and private pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Konya in the 2020-2021 academic year. In this sampling method, the probability of all individuals being selected is the same and the choices of individuals do not affect each other (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018).

Findings: The correlation values between preschool teachers' cognitive control and flexibility scale sub-dimensions scores, and reflective thinking scale scores were examined. A low level of positive significant relationship was found between the cognitive control over emotions sub-dimension of the cognitive control and flexibility sub-dimensions and the open-mindedness, responsibility and sincerity from the reflective thinking skills sub-dimensions. On the other hand, a low level of positive significant relationship was obtained between the cognitive control over emotions sub-dimension and the total score of reflective thinking skills. There was a moderately significant positive relationship between the assessment and coping flexibility sub-dimension and the total score of reflective thinking skills. There was a low level of positive relationship between the total score of the cognitive control and flexibility scale, and open-mindedness, one of the reflective thinking skills sub-dimensions, and a moderately significant positive relationship between responsibility and sincerity. There was a moderately significant positive correlation between the total score of the cognitive control and flexibility scale and the total score of reflective thinking skills.

Kimyasal Tepkimelerde Hız, Denge ve Enerji Konularıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi*

Ayşegül DERMAN¹  Abdullah PINAR²  Neşe Döne AKKURT³ 

¹Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, AhmetKeleşoğlu Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi AnabilimDalı, Konya, Türkiye aderman1977@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye abdullah424242@hotmail.com

³Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rektörlük, Konya, Türkiye neseakkurt@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 04.04.2023
Kabul: 14.08.2023
Yayın: 29.10.2023
Anahtar Kelimeler:
Kimya Eğitimi,
Kimyasal Tepkimelerde Hız,
Kimyasal Tepkimelerde Denge,
Kimyasal Tepkimelerde Enerji,
İçerik Analizi

Bu araştırma, Google Akademik ve Dergipark veri tabanları tarafından dizinlenen Türkiye'deki eğitim dergilerinde 2010-2022 yılları arasında kimya eğitimi alanında "kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji" konularında yayımlanan makalelerin özellikleri bakımından incelenerek genel eğilimlerin hangi yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 41 makale içerik analizine tabi tutulmuştur. Ulaşılan çalışmalar yayın yılı, makale türü, örnekleme/çalışma grubunun özellikleri, düzeyleri ve sayısı, çalışmaların nerelerde yürütüldüğü, araştırma metod ve desenleri, veri toplama araçları, gibi kriterler bakımından analiz edilerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına ilişkin sayısal değerler yüzde ve frekans tablolarıyla sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre en çok yayının 2010 yılında yapıldığı, makale türü açısından araştırma makalelerinin sıklıkla tercih edildiği tespit edilmiştir. Örnekleme/çalışma grubunun özellikleri açısından en fazla çalışmanın farklı kademedeki öğretmen adaylarıyla yapıldığı, örnekleme büyüklüğü olarak 0-25 ile 26-100 kişi arasında değişen grupların tercih edildiği ve en çok çalışmanın Ankara ilinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemleri kullanılırken, veri toplama aracı olarak başarı testlerinin sıklıkla kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Content Analysis Of Studies On Chemical Rate, Equilibrium and Energy Topic

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 04.04.2023
Accepted: 14.08.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Chemistry
Education, Rate of
Chemical
Reactions,
Equilibrium in
Chemical Reactions,
Energy in Chemical
Reactions, Content
Analysis,

This research endeavors to delineate prevailing trends by examining articles published in the domain of chemistry education, specifically focusing on "rate, equilibrium, and energy in chemical reactions," within the timeframe of 2010-2022. The investigation targets education journals in Turkey, as cataloged by the Google Scholar and Dergipark databases. Employing purposive sampling, the research identified and scrutinized 41 articles, subjecting them to a comprehensive content analysis. The analysis delves into a range of criteria, encompassing publication year, article type, distinctive attributes, levels of the sample/study groups, research locales, research methodologies, and study designs, as well as the tools employed for data collection. The research findings are presented through percentage and frequency tables. According to the research outcomes, it was discerned that a significant portion of the publications surfaced in 2010. Research articles were the prevalent choice in terms of article typology. Concerning the attributes of the sample/study groups, investigations predominantly revolved around pre-service teachers at various academic levels, with sample sizes typically ranging from 0-25 to 26-100 participants. Geographically, the majority of studies were conducted in Ankara. Furthermore, quantitative research methods were predominantly utilized, with achievement tests serving as the frequently adopted means of data collection.

Atıf/Citation: Derman A., Pınar, A. & Akkurt, N. D. (2023) Kimyasal Tepkimelerde Hız, Denge ve Enerji Konularıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 621



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)

*Bu çalışma, "Kimyasal Tepkimelerde Hız, Denge ve Enerji Konularıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Yaşadığımız çağda teknoloji hızla gelişmekte ve yeni buluşlarla sürekli olarak değişikliğe uğramaktadır. Yaşanan bu değişim her geçen gün biraz daha bilimin sınırlarını genişletmektedir. Şüphesiz ki bu değişimin en temel öncüsü bilgidir. Yirmi birinci yüzyılın bilgi çağı olması, toplumdaki bireylerden beklentileri de giderek arttırmaktadır. Bilgi çağı olan bu yüzyılda öğrenme süreci sadece eğitim kurumları ile sınırlı kalmamaktadır. Yaşadığımız bu çağda bireylerin ve toplumların gereksinimleri de giderek değişmektedir. Günümüzdeki toplumların genel anlamda bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgileri kendi zihin yapısına uyarlayabilen, bu bilgilere yenilerini katabilen, yaratıcı düşünme gücüne sahip bireylere gereksinimleri vardır. Bunun yanında, öğrendiklerini yeni karşılaştığı durumlara uyarlayabilen, hayatta karşılaştığı problemlere yön veren ve bu problemleri çözebilen aynı zamanda bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen bireylere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Günüş vd., 2013; Vakkasoğlu ve Tekerek, 2023). Bilim ve teknolojideki yaşanan bu hızlı gelişmeler, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini etkilemekte aynı zamanda bireylerin ve toplumun eğitime verdiği önemine artmasına neden olmaktadır (Çetin, 2009; Demir, 2008).

Çağımızın baş döndürücü bir şekilde hızlı değişen koşulları, istenilen bilgilere erişimin kolaylaşması, teknolojik yeniliklerin gün geçtikçe hızla artarak çoğalması, fen öğretiminin önemini de giderek arttırmaktadır. Bu bağlamda başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünya toplumları sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin yaygınlaştırılması ve bu eğitimlerin kalitesinin artırılması çabası içindedirler. Bu sebeple ülkemiz de dâhil olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde fen öğretimin büyük bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz (Borazan, 2008).

Yaşamımızın birçok noktasında direkt ya da dolaylı biçimlerde yer alan Kimya biliminin de fen bilimleri içerisinde ayrı bir yeri ve önemi vardır. Kimya biliminin uygulamaya dayalı bir bilim dalı olması ve birtakım felsefi temeller içermesi nedeniyle kimya, diğer bilim dalları içerisinde merkezi sayılabilecek bir konuma sahiptir. Kimyanın doğuşunun aslında medeniyetin ilk adımlarıyla başladığı düşünülmektedir. Kimya biliminin temelinde insanların dünyayı keşfetme ve anlama gayretleri yer almaktadır. Kimya bilgisi, günümüzde canlıların sahip olduğu yapıların iyice anlaşılmasından, içerisinde yaşadığımız bölgede ortaya çıkan çevre sorunlarının çözümüne kadar birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Kimya bilimi, tekstil, gıda, boya, gübre, sağlık, tarım, hayvancılık, ulaşım gibi yaşamımızın tüm kademelerinde doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır. Kimyanın diğer tüm bilim dallarıyla yakından ilişkili olması ve yaşamımızın içerisinde farklı şekillerde de olsa sürekli yer alması, kimya kavramının kişilerce farklı biçimlerde algılanması ve yorumlanmasına da neden olmaktadır (Anılan, 2017).

Kimya bilimi, içerisinde çok miktarda soyut kavram içerdiği için öğrenciler tarafından anlaşılması zor bir disiplin olarak görülmektedir (Kee ve McGovan, 1998; Reid, 2000'den akt. Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Bu sebepten, öğrenciler kimyayı yaşamımızın içindeki olaylarla bağdaştırmakta zorlanmakta ve toplumun gelişimine katkısını görmede başarısız olmaktadır. Fakat kimya bilimi, gelecekte öğrencileri kariyerlerine hazırlamak için okullarda verilmesi gereken bir ders olmasının yanında, bireylerin içinde buldukları çevrede meydana gelen birçok olayı anlayabilmeleri için onlara yardımcı olan bir alandır. Bununla birlikte öğretim kurumlarında teorik olarak öğrenilen kimya kavramlarının yorumlanması sonucu, günlük hayatta merak edilen birçok olay ve durum açıklanabilmektedir (TPSI, 1991'den akt. Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006).

Fen Bilimleri, dünya üzerindeki ülkelerin gelişmesinde ve ekonomik olarak kalkınmalarında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ülkeler teknolojik ve bilimsel gelişmelerden geri kalmamak aynı zamanda ilerlemenin sürekliliğini sağlamak için bilgi ve teknoloji üretmeyi bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu sebeple ülkeler fen bilimleri eğitimine özel bir önem vermektedirler (Coştu,

Ayas ve Ünal, 2003). Bu bağlamda dünya ülkeleri fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırmak için birtakım girişimlerde bulunmuşlardır. Bu girişimlerin büyük bir çoğunluğunu, fen bilimleri eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar oluşturmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmaların istenilen düzeye ulaşmasını sağlamak amacıyla bulunulan girişimler, ülkelerin gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, fen bilimleri eğitimi çalışmalarının devamlı olmasını ve bu alanla ilgili Ar-Ge çalışmalarının aralıksız yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereksinimin yanı sıra fen eğitimi geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken birtakım unsurlarda bulunmaktadır. Bu hususlardan biri de fen bilimlerinde meydana gelen yenilikler ve fen eğitimi alanında yapılan çalışmalardaki yönelimlerin belirlenmesidir (Sarı, 2011).

Ülkemizde ve dünyada herhangi bir alanla ilgili çalışma yürüten araştırmacılar için ilgilendikleri alanda alan yazının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla daha önceden yapılmış olan akademik çalışmaların içerik, araştırma deseni ve yöntemleri bakımından analiz edilmesi büyük önem arz eder (Yaşa ve Koçak, 2022; Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Cohen, Manion ve Morrison (2007) bir alanda gerçekleştirilecek olan bilimsel araştırmaların içerik, yöntem ve desen bakımından analiz edilmesi şeklindeki çalışmaların, ilgili alanda araştırma yapacak olan bilim insanı ve araştırmacılara yol göstereceğini belirtmişlerdir.

Kimya eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda kimyasal tepkimelerde hız, kimyasal tepkimelerde denge ve kimyasal tepkimelerde enerji konularının ayrı ayrı ele alınarak incelendiği gözlemlenmektedir (Aslan, 2016; Kıran, Kutucu, Çelikkıran ve Tüysüz, 2018; Yıldırım, Tepe, Kuş ve Biberoglu, 2015). Kimyasal denge konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; kimyasal dengenin, kimyanın önemli konuları arasında yer almakla birlikte öğrencilerde kavram yanlışlarının sıklıkla görüldüğü bir konu olduğu belirtilmektedir (Özmen, 2008). Ayrıca Yalçinkaya, Taştan ve Yezdan (2009), lise öğrencilerinin kimyasal tepkimelerde enerji konusunu kavramaları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin ısı ve sıcaklık, endotermik-ekzotermik tepkimeler, yanma tepkimeleri, bağ enerjisi, entalpi, kimyasal tepkimelerde kararlılık ve kalorimetre konularını kapsayan kimyasal tepkimelerde enerji ünitesiyle ilgili kavram yanlışlarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kimyasal tepkimelerde enerji konusunun pek çok bölümünü kavramada zorlandığı ve birçok kavram yanlışlığına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ancak alan yazın incelendiğinde kimya eğitimi üzerine yapılan kimyasal tepkimelerde hız, kimyasal tepkimelerde denge ve kimyasal tepkimelerde enerji konularının üçünü birden içeren bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Kimya eğitimi içerisinde yer alan bu konuların her birinin izole bir biçimde, birbirinden bağımsız olarak ele alınması bu konuların bütüncül bir biçimde kavranmasında engeller oluşturur. Şöyle ki, bu kavramlar birbiriyle ilişkili bir biçimde ele alınarak öğretilmediğinde bu konu alanına ait inşa edilecek bilgi yapılarında doğru ve geçerli anlamsal ilişkilendirmelerin ve güçlü bir bilişsel yapının gerçekleşmesi söz konusu olmayabilir. Kimyasal dengenin tanımından da anlaşılacağı üzere ileri tepkime hızının geri tepkime hızına eşit olduğu an kimyasal denge başlar ve her tepkime gerçekleşirken tepkimeye eşlik eden bir enerji değişimi de vardır. Bu sebeple kimyasal hız, denge ve enerji konuları bir bütün olarak içeren bir çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kimya eğitimi alanında yapılan içerik analizi çalışmalarının yapıldıkları yıl aralıkları bakımından güncellenmesine ve daha kapsamlı araştırılmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu nedenlerden ötürü bu çalışmada kimya eğitimi alanında kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularına ilişkin 2010-2022 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış makalelerin çeşitli kriterlere göre incelenerek analiz edilmesine odaklanılacaktır.

Bu bağlamda yayımlanan makalelerde “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularının öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların genel özelliklerine ilişkin tespit edilen hususların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalardaki eğilimlerin bazı ölçütler açısından belirlenmesi amacıyla aşağıda sunulan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Türkiye’de gerçekleştirilen “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularının öğretimi ile ilgili makale çalışmalarının genel özellikleri nelerdir?

- Türkiye’de gerçekleştirilen “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularının öğretimi ile ilgili makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Bu makalelerin türleri nelerdir?
- Bu makalelerde örneklem/çalışma grubunun özellikleri nelerdir?
- Bu makalelerde örneklem/çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayısı nedir?
- Bu makale çalışmalarını nerelerde yürütülmüştür?
- Bu çalışmalarda hangi araştırma metot ve desenleri kullanılmıştır?
- Bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Özetle bu çalışma kimya eğitimi alanında kimyasal hız, denge ve enerji konularında 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış makalelerin incelenmesi ve söz konusu çalışmalardaki genel eğilimlerin belirlenerek öğretmenlere, araştırmacılara ve kitap yazarlarına konuyla ilgili organize bilgi sunacak olması bakımından önem arz etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel esaslı betimsel desende yürütülmüş bir çalışmadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu çalışmada Google Akademik ve Dergipark veri tabanları tarafından ulaşılabilen dergilerde 2010-2022 yılları arasında kimya eğitimi alanında yayımlanmış kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularıyla ilgili 41 makale incelendi. Ülkemizdeki araştırmacılar tarafından “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularının öğretimi alanında yayımlanmış makaleleri belirlemek için Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında yapılan taramalarda “kimya eğitimi”, “kimyasal tepkimelerde hız”, “kimyasal tepkimelerde denge”, “kimyasal tepkimelerde enerji” anahtar kelimeleri kullanıldı.

Taramalar yapılırken Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında “Kimya Eğitimi”, “Kimyasal Tepkimelerde Enerji”- “Kimya Eğitimi”, “Kimyasal Tepkimelerde Hız” ve “Kimya Eğitimi”, “Kimyasal Tepkimelerde Denge” anahtar kelimeleri yazılarak ikili taramalar yapılmıştır. Ulaşılan makalelerden araştırma kapsamına dâhil edilecek olanlar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen makalelerin seçiminde kullanılan ölçütler; çalışmaların “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları ile ilgili olması, ulusal dergilerde yayımlanmış olması, araştırmanın ülkemiz araştırmacıları tarafından gerçekleştirilmesi ve verilerin ülkemizde toplanmış olmasıdır. Bu çalışmada sadece makaleler araştırma kapsamına alınmış, tez ve bildiriler araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Tez çalışmalarının makale olarak da basılması nedeni ile aynı çalışmanın hem tez hem de makale olarak analize girmemesi adına yalnızca makalelere odaklanılmıştır. Ayrıca, tezlerin okuyucuya açılması için belirlenen sürelerin güncel olmasına rağmen uzun olabilmesi birçok teze ulaşımı engelleyebilmektedir. Son olarak, analizlerde odaklanılan detayların bildiri metinlerinde yer almamasından dolayı bildiriler de analize dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan kırk bir makalenin yayımlandığı dergiler aşağıda Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Makalelerin Yayımlandığı Dergilere Göre Dağılımı

DERGİ ADI	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi	1	2,44	41	100
Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi	1	2,44	41	100
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	4,88	41	100
Türk Fen Eğitimi Dergisi	2	4,88	41	100
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	4,88	41	100
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi	1	2,44	41	100
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	9,74	41	100
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,44	41	100
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	5	12,20	41	100
Türkiye Kimya Derneği Dergisi	2	4,88	41	100
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2,44	41	100
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	1	2,44	41	100
İlköğretim Online	1	2,44	41	100
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	9,74	41	100
Turkish Studies	1	2,44	41	100
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	2	4,88	41	100
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2,44	41	100
Uluslararası Eğitim Ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1	2,44	41	100
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,44	41	100
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2,44	41	100

Verilerin Analizi

Analizlerin Güvenirliği ve Kodlayıcılar Arası Tutarlılık

Bu çalışmada belirlenen araştırma sorularına odaklanılarak makaleler analiz edilmiştir. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak için araştırma kapsamına dâhil edilen makaleler içerisinden rastgele seçilen on makale araştırmacı ve alan eğitimi uzmanı tarafından bu çalışmanın araştırma sorularına odaklanılarak bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu işlem sonrasında araştırmacı ve alan eğitimi uzmanı bir araya gelerek kodlamalarını karşılaştırmışlardır. Kodlamalar arasında farklılık olması durumunda farklılıkların nedeni üzerinde tartışılarak daha sonraki kodlamalarda dikkat edilmesi için gerekli notlar alınmıştır. Bundan sonraki aşamada farklı beş çalışma araştırmacı ve uzman tarafından tekrar bağımsız olarak kodlanarak karşılaştırma ve tartışmalar yapılmış, kodlayıcılar arası görüş ayrılıklarının tamamen ortadan kaldırılması yoluyla ortak kodlama sistemi sağlanmıştır. Ortak kodlama sistemi sağlandıktan sonra araştırmacı kodlamaları bireysel olarak tamamlamıştır.

Tüm analizler tamamlandıktan sonra ortaya konan bütün araştırma soruları için frekans değerleri hesaplanarak Excel programına kaydedilmiş uygun grafik ve tablolar oluşturulmuştur.

Etik Kurul Onayı

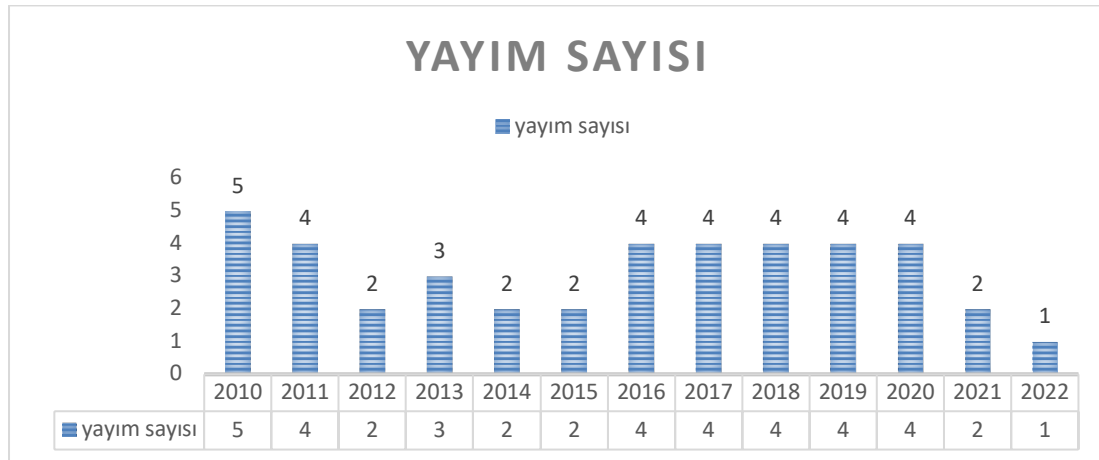
Bu çalışmanın temel veri kaynağı dokümanı araştırma kapsamına alınan makalelerdir. Çalışmada bu dokümanların sistematik içerik analizi yapılmıştır. Bu sebeple, bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Bu bölümde ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren çalışmalar genel özellikleri bakımından yedi alt kategoride ele alınarak incelenmiştir.

İncelenen makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Şekil 1’de verilen grafikte ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren makalelerin yayım yıllarına göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.



Şekil 1. İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Analizlerden elde edilen bulgular dikkate alındığında ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları ile ilgili çalışmaların en fazla 2010 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu konularla ilgili en az sayıda çalışmanın da 2012, 2014 ve 2015 yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2022 yılında çalışma sayısının az olmasının nedeni ise bu yılda yapılan çalışmaların yalnızca Haziran ayına kadar yayımlanmış olanların araştırma kapsamına alınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

İncelenen makalelerin türlerine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 2’de ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren makalelerin türlerine göre frekans ve yüzde dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *İncelenen Makalelerin Türlerine Göre Dağılımı*

MAKALE TÜRLERİ	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
Araştırma Makaleleri	38	92,68	41	100
Derleme ve Literatür Taraması Makaleleri	3	7,32	41	100

Analizlerden elde edilen bulgular dikkate alındığında ülkemizde eğitim alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren çalışmalar içerisinde en çok %92,68 oranıyla araştırma makalelerinin yer aldığı gözlemlenmektedir. Bunu %7,32 oranıyla derleme ve literatür taraması şeklinde yayımlanan makalelerin takip ettiği görülmektedir.

İncelenen makalelerde örneklem/çalışma grubunun özellikleri nelerdir?

Tablo 3’de ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularında ele alınan çalışmalarda kullanılan örneklem/çalışma grubunun özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3. *İncelenen Makalelerde Örneklem/Çalışma Grubunun Özellikleri*

ÖRNEKLEM	FREKAN	YÜZDE	TOPLAM	
	S	%	N	%
Öğrenci(Lise)	10	24,40	41	100
Öğrenci (Üniversite)	1	2,44	41	100
Öğretmen Adayı (Üniversite)	20	48,80	41	100
Öğretmen (Üniversite Mezunu)	3	7,32	41	100
Diğer (Doküman, Kitap, İçerik Analizi Çalışmaları Vb.)	7	17,04	41	100

Araştırma kapsamında ele alınan makaleler örneklem/çalışma grubunun özellikleri bakımından incelendiğinde en fazla çalışmanın %48,80 oranıyla üniversitelerin çeşitli kademelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun araştırmacılar için yükseköğrenim öğrencilerinin, ortaöğretimdeki öğrencilere göre daha kolay ulaşılabilir durumda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunu %24,40 oranıyla lise öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Bunun yanında elde edilen bulgular sonucunda en az çalışmanın ise %2,44 oranıyla eğitim fakülteleri dışında öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yapıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen makalelerde örneklem/çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayısı nedir?

Tablo 4’te incelenen makalelerde üzerinde çalışılan örneklem/çalışma grubunda yer alan birey sayılarının dağılımları frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

Tablo 4. *İncelenen Makalelerdeki Örneklem/Çalışma Grubu Katılımcı Sayısı Dağılımı*

ÖRNEKLEM SAYISI	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
0-25 Birey	7	17,07	41	100
26-100 Birey	18	43,90	41	100
101-300 Birey	5	12,21	41	100
301-1000 Birey	4	9,75	41	100
Belirtilmemiş	7	17,07	41	100

Tablodaki veriler incelendiğinde üzerinde en yoğun çalışılan örneklem/çalışma grubunun sayı aralığı %43,90 oranıyla 26-100 bireyden oluşan çalışma gruplarının olduğu tespit edilmiştir. Bunu takiben %17,07 oranıyla 0-25 aralığındaki örneklem/çalışma grubunun ise ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla %12,21 oranıyla 101-300 aralığı ile %9,75 oranıyla 301-1000 aralığındaki örneklem büyüklüklerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün belirtilmediği çalışmaların oranı ise %17,07 düzeyinde olduğu görülmüştür.

İncelenen çalışmalar nerede yürütülmüştür?

Tablo 5'te incelenen makale çalışmalarının hangi illerde yürütüldüğüne ait bilgiler frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

Tablo 5. *İncelenen Makalelerin İllere Göre Dağılımı*

İLLER	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
Aksaray	2	4,88	41	100
Ankara	12	29,28	41	100
Antakya	1	2,44	41	100
Balıkesir	4	9,74	41	100
Bayburt	1	2,44	41	100
Bursa	1	2,44	41	100
Elazığ	1	2,44	41	100
Eskişehir	1	2,44	41	100
Erzurum	4	9,74	41	100
Giresun	1	2,44	41	100
İstanbul	2	4,88	41	100
Rize	1	2,44	41	100
Samsun	3	7,32	41	100
Trabzon	3	7,32	41	100
Van	2	4,88	41	100
Zonguldak	2	4,88	41	100

Araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çoğu makalenin İç Anadolu Bölgesindeki illerden (Ankara, Eskişehir, Aksaray, vb.) seçilen örneklem gruplarıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir. En çok makalenin %29,28 oranla Ankara ilinde yürütüldüğü görülmüştür. Bunu sırasıyla %9,74 oranıyla Balıkesir ve Erzurum, %7,32 oranıyla Samsun ve Trabzon illerinin takip ettiği belirlenmiştir.

İncelenen makalelerde hangi araştırma metotları ve desenleri kullanılmıştır?

Tablo 6’ da ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularıyla ilgili makalelerin, kullanılan araştırma metotlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. *İncelenen Makalelerin Araştırma Metotlarına Göre Dağılımı*

ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
Nicel	21	51,22	41	100
Nitel	13	31,71	41	100
Karma	7	17,07	41	100

Yapılan değerlendirmeler sonucunda incelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımlarına bakıldığında sırasıyla nicel yöntemler, nitel yöntemler ve karma (nicel + nitel) yöntemler kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında ülkemizde kimya eğitimi araştırmalarındaki çalışmaların büyük bir bölümünün %51,22 oranıyla nicel araştırmalardan oluştuğu ve bunu %31,71 oranıyla nitel araştırmaların takip ettiği tespit edilmiştir. Karma araştırmaların oranının ise %17,07 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak araştırmacıların daha çok nicel araştırma türünü (%51,22) tercih ettiği, nitel ve karma araştırmaların ise nispeten daha düşük oranda tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 7’de ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularıyla ilgili makalelerin kullanılan araştırma desenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. *İncelenen Makalelerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı*

ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	ARAŞTIRMA DESENİ	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
		F	%	N	%
Nicel	betimsel tarama	6	14,64	41	100
	yarı deneysel	4	9,74	41	100
	ölçek geliştirme	4	9,74	41	100
	bölgesel tarama	1	2,44	41	100
	zayıf deneysel	1	2,44	41	100
	deneysel	4	9,74	41	100
	alan taraması	1	2,44	41	100

	durum çalışması	5	12,4	41	100
	derleme	1	2,44	41	100
	örnek olay	1	2,44	41	100
	betimsel analiz	1	2,44	41	100
Nitel	olgu bilim	1	2,44	41	100
	içerik analizi	1	2,44	41	100
	tanımlayıcı araştırma	1	2,44	41	100
	temel nitel çalışma	2	4,88	41	100
	açıklayıcı	1	2,44	41	100
	tümleşik	1	2,44	41	100
Karma	keşfedici	1	2,44	41	100
	tasarım tabanlı	2	4,88	41	100
	özel durum çalışması	2	4,88	41	100

Araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularıyla ilgili çalışmalar araştırma desenlerine göre incelendiğinde, en fazla kullanılan araştırma deseninin %14,64 oranıyla betimsel tarama çalışmaları olduğu görülmüştür. İkinci sırada ise %12,4 oranıyla durum çalışmalarının yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmaları takiben %9,74 oranıyla ölçek geliştirme, deneysel çalışmalar ve yarı deneysel araştırma desenlerinin de ilgili alanda fazlaca tercih edilen diğer araştırma desenleri olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırma bulgularından elde edilen bilgiler ışığında %2,44 oranlarıyla bölgesel tarama, zayıf deneysel, alan taraması, derleme, örnek olay, betimsel analiz, olgu bilim, içerik analizi vb. gibi araştırma desenlerinin ise en az tercih edilen desenler olduğu tespit edilmiştir.

Makalelerde kullanılan yöntemler incelendiğinde; nicel araştırmalardan en fazla betimsel tarama modellerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Deneysel, yarı deneysel ve ölçek geliştirme çalışmalarının ise bu yöntemlerden sonra en çok kullanılan diğer yöntemler olduğu söylenebilir. Nitel araştırma yöntemlerinden ise en fazla durum çalışması desenindeki çalışmaların yayımlandığı, bu çalışmalardan sonra ise temel nitel çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Karma desenlerden de tasarım tabanlı çalışma ve özel durum çalışmasının diğer desenlerden daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Tablo 8’de ülkemizde kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularıyla ilgili araştırmaların veri toplama araçlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. İncelenen Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	FREKANS	YÜZDE	TOPLAM	
	F	%	N	%
Anket+Ölçek+Test	1	2,44	41	100
Anket	1	2,44	41	100
Anket+Mülakat	2	4,88	41	100
Ölçek	3	7,32	41	100

Ölçek+Mülakat	1	2,44	41	100
Test	10	24,4	41	100
Test+Mülakat	2	4,88	41	100
Test+Ölçek	4	9,74	41	100
Test+Mülakat+Gözlem	1	2,44	41	100
Mülakat	4	9,74	41	100
Günlük+Mülakat+Ölçek	2	4,88	41	100
Mülakat+Doküman	1	2,44	41	100
Gözlem	2	4,88	41	100
Diğer (Yazılı Kaynak, Doküman vb)	7	17,08	41	100

Yapılan değerlendirmeler sonucunda incelenen makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarına bakıldığında, araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan veri toplama aracının %24,4 oranıyla başarı testleri olduğu görülmektedir. Bu veri toplama aracını takiben sırayla %9,74 oranıyla başarı testi+ölçek, yine %9,74 oranıyla mülakat ve %7,32 oranıyla ölçeklerin fazlaca tercih edilen diğer veri toplama araçları olduğu tespit edilmiştir. Bu veri toplama araçlarının çoğunlukla tercih edilmesinin temel nedenleri arasında daha çok kişiye ulaşabilme olanağı sağlaması, uygulama süresi ve uygulama maliyetleri açısından daha ekonomik olmaları gibi nedenler gösterilebilir. Çalışmadan elde edilen bilgiler ışığında daha az tercih edilen veri toplama araçlarının ise ölçek+mülakat, test+mülakat+gözlem ve mülakat+doküman analizi gibi birden fazla veri toplama aracının bir arada kullanıldığı veri toplama yöntemlerinin olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Eğitim alanında önemli çalışmaların yayımlandığı bilimsel dergilerdeki makaleler direkt olmasa da dolaylı yollardan araştırmacıların bakış açılarını yansıtmaktadırlar. Bu çalışmada 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan kimya eğitimi alanında “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren 41 makale incelenmiş ve kimya eğitimi ile ilgili “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları içeren çalışmalardaki genel yönelim ve eğilimler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ülkemizde yayımlanan makalelerin yayım yıllarına göre dağılımına bakıldığında, “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konularını içeren çalışmaların yayım sayısının en fazla 2010 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. 2011 ile 2016 yılları arasında bir azalma gözlemlenirken sonraki yıllarda araştırma sayılarının arttığı tespit edilmiştir. 2022 yılında ise haziran ayına kadar yayımlanan çalışmalar bu araştırmaya dâhil olduğundan bu yılda yapılan çalışma sayısının az olması buna bağlanabilir. Bu, Meydan (2019)’un kimya eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının 2011-2016 yılları arasında oldukça azaldığı bulgusuyla uyumludur. “Kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları ileri düzey kimya konularıdır ve ağırlıklı olarak ortaöğretim onbirinci sınıf düzeyinde öğretilmektedir. Kimya eğitimi alanında üniversitelerde istihdam edilen araştırmacıların kadroları daha çok temel eğitim bölümlerinde olduğu için, bu durum araştırmacıların daha çok ilkökul ve ortaokul fen öğretim programı kapsamında yer verilen temel kimya konu ve kavramlarının öğretimi ile ilgili konuların araştırılmasına yönelmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Yayımlanan makaleler çalışma türlerine göre incelendiğinde, ülkemizde “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları ile ilgili en çok araştırma makalesi türünde çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Bunu literatür taraması türünde yayımlanan makalelerin takip ettiği görülmektedir. Bu bulgu, Türkiye’de fen eğitimi (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012) biyoloji eğitimi (Gül ve Sözbilir, 2015), kimya eğitimi (Ekiz-Kıran ve Uzanbaz, 2021; Ulutaş, Üner, Oluk, Yalçın ve Akkuş, 2015) alanındaki içerik analizi çalışmalarının bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

İncelenen makaleler örneklem/çalışma grubunun özellikleri bakımından analiz edildiğinde araştırmalarda en fazla eğitim fakültelerinin çeşitli kademelerindeki öğretmen adaylarıyla çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu durum alan eğitimi araştırmacıları için eğitim fakültesi öğrencilerinin ortaöğretimdeki öğrencilere göre daha kolay ulaşılabilir durumda olması ile ilişkili olabilir. Bunu lise öğrencileri ve öğretmenler ile yapılan çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle çalışma yürütmek için gerekli resmi izin işlemlerinin zorluğu ve bu işlemlerin araştırma sürecini uzatması gibi etkenler araştırmacıların bu örneklem düzeyiyle çalışmayı daha az tercih etmesinin sebeplerinden olabilir. En az çalışmanın da eğitim fakülteleri dışında öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu ülkemizde kimya eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin (Ekiz-Kıran ve Uzanbaz, 2021) ve makalelerin (Ulutaş ve ark., 2015) içerik analizinin yapıldığı çalışmaların bulgularıyla büyük oranda uyumluluk göstermektedir.

İncelenen makaleler örneklem/çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayısı bakımından incelendiğinde çalışmalarda daha çok 26-100 bireyden oluşan örneklem büyüklüğünün tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla 0-25 aralığındaki örneklem/çalışma grubu, 101-300 aralığındaki örneklem/çalışma grubu ve 301-1000 aralığındaki örneklem/çalışma grubu takip etmektedir. Üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün belirtilmediği çalışmaların oranının ise %17,07 düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde örneklem tercihinde sayısı daha az olan grupların, sayısı fazla olan gruplara göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedenleri arasında az sayıda bireyin oluşturduğu örneklem gruplarından elde edilecek verilerin daha kısa zamanda toplanması ve işlenmesi olduğu söylenebilir. Bu bulgu biyoloji eğitimi (Gül ve Sözbilir, 2015) ve fen eğitimi (Sözbilir vd., 2012) alanındaki içerik analizi çalışmalarının bulgularıyla büyük oranda uyumludur. Aslında çalışmalardaki örneklem sayısının 26-100 aralığında (%43,90) olması bulgusu makalelerin büyük çoğunluğunun deneysel ve tarama araştırmaları olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Nicel çalışmalarda örneklem sayısının gerekenden daha az olması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve dış geçerliğini düşürür (Cohen ve Manion 1994; Creswell 1994). Makale yazarlarının az sayıda örneklem ile çalışmalarının nedeni kolay ulaşılabilir hazır gruplarla çalışmak istiyor olmaları olabilir (Ulutaş vd., 2015).

Araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çoğu makalenin İç Anadolu Bölgesindeki illerden (Ankara, Eskişehir, Aksaray, vb.) seçilen örneklem gruplarıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir. En çok makalenin %29,28 oranla Ankara ilinde yürütüldüğü görülmüştür. Bu bulgu Kurt ve Erdoğan’ın (2015) 2004-2013 yılları arasındaki program değerlendirme çalışmalarındaki genel eğilimleri belirlemek için yürüttükleri içerik analizi çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Bu kısıtlılık “kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji” konuları ile ilgili yürütülen çalışmaların ülke genelindeki özellikleri hakkında bilgi edinmek noktasında engelleyici bir etkidir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Bu durumun İç Anadolu Bölgesinde yer alan illerdeki (Ankara, Konya gibi) üniversitelerin eğitim fakültelerinin kimya eğitimi programlarının sayıca fazla olması ve sözkonusu programlardaki kimya eğitimi araştırma potansiyelinin fazla olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İncelenen makalelerin yöntemlerine göre dağılımlarına bakıldığında sırasıyla nicel, nitel ve karma (nicel + nitel) araştırma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde en

fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, nitel araştırma yönteminin nispeten daha az kullanıldığı, karma araştırma yönteminin ise en az kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma türlerinden betimsel tarama modelinin baskın olduğu, deneysel, yarı deneysel ve ölçek geliştirme çalışmalarının ise bu yöntemden sonra en çok kullanılan yöntemlerden olduğu söylenebilir. Nitel esaslı araştırmalarda ise en fazla durum çalışması deseni ve temel nitel çalışma deseninin benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu diğer araştırmaların (Ekiz-Kıran ve Uzanbaz, 2021; Gül ve Sözbilir, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Sözbilir vd., 2012; Ulutaş vd., 2015) bulgularıyla da örtüşmektedir. Çalışmalarda baskın biçimde nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi, nicel yöntemlerin pek çok avantaj barındırmasından kaynaklanıyor olabilir. Nicel araştırmalar zaman ve maliyet açısından araştırmacılara avantajlar sağlamaktadır (Göktaş, Hasançebi ve ark., 2012; Göktaş, Küçük ve ark., 2012). İncelenen araştırmalarda, nicel desenlere göre nitel ya da karma desenlerin daha az kullanmasının nedeni, araştırmacıların nitel araştırma metodolojisine ilişkin bilgi ve beceri eksikliklerine ve bu yönetime yönelik tutumlarına bağlanabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda uygun örneğe ulaşmanın zorluğu, doğal ortamda çalışma gerekliliği, derinlemesine araştırma yapma zorunluluğu, uygulama ve analiz sürecinin zaman alıcı olması gibi zorlayıcı nedenlerden dolayı araştırmacılar nicel araştırma desenlerini tercih ediyor olabilirler. Bu nedenle, özellikle lisansüstü derslerde nitel araştırma desenlerine daha fazla ağırlık verilmesi, araştırmacıların bu konudaki eksikliklerinin giderilmesinde ve araştırma sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerinde faydalı olabilir (Gül ve Sözbilir, 2015, s.105).

İncelenen makaleler veri toplama araçlarının dağılımına göre değerlendirildiğinde, araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan veri toplama aracının başarı testleri olduğu görülmektedir. Bu veri toplama aracını takiben sırayla başarı testi+ölçek, mülakat ve ölçeklerin fazlaca tercih edilen diğer veri toplama araçları olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, 1997-2012 yılları arasında ülkemizde biyoloji eğitimi alanında yürütülüp ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizi çalışmasının (Gül ve Sözbilir, 2015) ve 2000-2013 yılları arasında ülkemizde yayımlanan kimya eğitimi çalışmalarının içerik analizi çalışmasının (Ulutaş vd., 2015) bulgularıyla uyumludur. Ayrıca bu bulgu Ekiz-Kıran ve Uzanbaz'ın (2021) ülkemizde kimya eğitimi alanında yürütülen yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracının başarı testleri olduğu bulgusuyla da uyumludur. Ancak, Çalık vd., (2005) çözelti kimyası ile ilgili uluslararası makaleleri inceledikleri tematik içerik analizi çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama tekniğinin görüşme/mülakat olduğunu tespit etmişlerdir. Kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konuları ile ilgili yürütülen çalışmalarda başarı testlerinin çoğunlukla tercih edilmesinin nedeni araştırmacıların bu testlerle değerlendirme yapmanın daha kolay olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir (Gül ve Sözbilir, 2015). Bu testlerin daha çok kişiye ulaşabilme olanağı sağlaması, uygulama süresi ve uygulama maliyetleri açısından daha ekonomik olmaları gibi avantajları araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmelerinin nedenleri arasında olabilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularıyla ilgili makaleler genel özellikleri bakımından analiz edilmiş, analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara yönelik bir takım öneriler sunulmuştur:

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışmada, kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularıyla ilgili makalelerin yıllara göre dağılımının düzensiz olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 2011-2016 yılları arasında yayım sayısında bir azalma olduğu görülmüştür. Bu azalmanın sebeplerinin ayrıca araştırılması

önerilmektedir. Bununla birlikte ileriki yıllarda kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konularıyla ilgili içerik analizi çalışmalarının belli aralıklarla yapılması da önerilmektedir. İçerik analizi çalışmalarının ele alınan konudaki (kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konusu gibi) araştırmaların durumunun bir bütün olarak görülebilmesi, genel eğilimlerin takibi ve ileride yapılacak olan çalışmaların yönlendirilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

İncelenen makale çalışmalarında nicel araştırma yönteminin diğer yöntemlerden daha fazla tercih edildiği görülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda nicel araştırmaların yanı sıra nitel ve karma çalışmalara da ağırlık verilmesinin alan yazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bunun için özellikle lisansüstü derslerde ileri istatistiksel analiz yöntemlerinin yanı sıra nitel ve karma araştırma desenlerinin öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Çalışma sonucunda araştırmaların çoğunluğunun lisans düzeyindeki öğrencilerle yapıldığı tespit edilmiştir. Makalelerde meslek yüksekokulu öğrencileri ve akademisyenlerle yapılan çalışmalara ise rastlanmamıştır. Kimyasal tepkimelerde hız, denge ve enerji konuları ortaöğretim ve üniversite düzeyinde öğretilen konular olduğu için ileride yapılacak çalışmaların lise öğrencileri, kimya öğretmenleri ve bu konuların öğretimini yapan akademisyenlerle yürütülmesi önerilebilir.

İncelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla başarı testinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durumun genel olarak nicel yöntemlerden yararlanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması yoluyla veri çeşitliliği sağlanarak araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

Araştırmalar örneklem düzeyine göre incelendiğinde genellikle 0-25 ve 26-100 aralığındaki az sayıda bireylerden oluşan örneklem gruplarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Daha sonraki yapılacak çalışmalarda farklı örneklem gruplarının kullanılması ve örneklem büyüklüğünün artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Anılan, B. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkinin Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/36954/354871>
- Aslan, S. (2016). 11. Sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusuyla ilgili algoritmik soruları çözme süreçlerinin sesli düşünme protokolü kullanılarak incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 357-384. DOI: 10.14686/buefad.v5i2.5000159553
- Borazan, İ. (2008). " Kavram yanılgısı ve çoklu zeka alanlarının ilişkilendirilmesine dayalı bir öğretimin kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkisinin incelenmesi:"*Dolaşım sistemi" örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). The interview. *Cohen L. & Manion L. Research Methods in Education: Fourth Edition, London: Routledge*.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis. *Research methods in education*, 6.
- Coştu, B., Ünal, S. & Ayas, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1) , 197-207. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59535/856323>

- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim*, 39 (174). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalık, M., Ayas, A. ve Ebenezer, J.V. (2005). Çözelti kimyası çalışmalarının gözden geçirilmesi: Öğrencilerin kavramlarına ilişkin içgörüler. *Fen Eğitimi ve Teknoloji Dergisi*, 14 (1), 29-50.
- Çetin, P.S. (2009). *Effects of conceptual change oriented instruction on understanding of gases concepts* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 110-119. Retrieved from <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/731-published.pdf>
- Ekiz-kıran, B. ve Uzunbaz, D. (2021). Kimya Öğretmen Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) , 765-790. DOI: 10.33711/yyuefd.1029193
- Göktas, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M., (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 443-460.
- Göktas, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Günüç, S. , Odabaşı, H. & Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması / The Defining Characteristics of Students of The 21st Century By Student Teachers: A Twitter Activity . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 436-455 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/73999>
- Ekiz Kıran, B. , Kutucu, E. S. , Tarkın Çelikkıran, A. & Tüysüz, M. (2018). Kimya Öğretmen Adaylarının Kimyasal Dengeye İlişkin Zihinsel Modelleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 1081-1115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/496036>
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev., 3. baskı). *İstanbul: Nobel Yayıncılık*.
- Meydan, E. (2019). Türkiye'de Kimya Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 538-546.
- Sarı, Ş. N. (2011). *Türkiye'de kimya eğitimi alanında 2000-2010 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Sözbilir, M., Kutu, H. & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 341-374). Brill.
- Ulutaş, B. , Üner, S. , Oluk, N. , Çelik, A. & Akkuş, H. (2015). Türkiye'deki Kimya Eğitimi Makalelerinin İncelenmesi: 2000-2013. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2), 141-160. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59450/854106>
- Vakkasoğlu, N. & Tekerek, B. (2023). Bağlam Temelli Öğrenmeye Dayalı Ders Planı Hazırlama Sürecindeki Bağlam Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1) , 287-312. DOI: 10.38151/akef.2023.55
- Yalçınkaya, E. , Taştan, Ö. & Boz, Y. (2009). Lise Öğrencilerinin Kimyasal Tepkimelerde Enerji Konusundaki Kavramları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26) , 1-11. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132950>
- Yıldırım, N. , Tepe, M. , Kuş, S. & Biberöglü, B. (2015). Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Yönelik Kavram Karikatürü Destekli İki Aşamalı Test Geliştirilmesi Ve Uygulanması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (2) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/17275/180482>
- Yücedağ, T. & Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.
- Yaşa, N. & Koçak, N. (2022). Asit-Baz Konusunda Karşılaşılan Kavram Yanılgıları: Bir İçerik Analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1) , 1-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/68985/1092123>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Analyzing previously conducted academic studies in terms of their content, research design, and methods is of great importance for researchers conducting work in any field, both in our country and worldwide, to better understand the literature in their area of interest (Yaşa and Koçak, 2022; Yücedağ and Erdoğan, 2011). Cohen, Manion, and Morrison (2007) stated that studies analyzing scientific research in a particular field in terms of content, method, and design would provide guidance to scientists and researchers working in that field.

When reviewing the literature related to chemistry education, it is observed that research studies focus separately on the topics of reaction rates in chemical reactions, equilibrium in chemical reactions, and energy in chemical reactions (Aslan, 2016; Kıran, Kutucu, Çelikkıran, and Tüysüz, 2018; Yıldırım, Tepe, Kuş, and Biberöglü, 2015). Studies related to chemical equilibrium reveal that chemical equilibrium is a significant topic in chemistry education, but it is also an area where students commonly have misconceptions (Özmen, 2008). This study aims to analyze articles published in Turkey between 2010 and 2022 related to reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions within the field of chemistry education, using various criteria.

Materials and Methods: This study was conducted using a qualitative descriptive design. In this study, 41 articles published between 2010 and 2022 in journals accessible through Google Scholar and Dergipark databases in the field of chemistry education related to reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions were examined. To identify articles published by researchers in Turkey on the topic of "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions," searches were conducted in Google Scholar and Dergipark databases using keywords such as "chemistry education," "reaction rates in chemical reactions," "equilibrium in chemical reactions," and "energy in chemical reactions."

The criteria used for selecting the articles included relevance to "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions," publication in national journals, research conducted by Turkish researchers, and data collected in Turkey. In this study, only articles were included in the research,

while theses and conference papers were not considered. This decision was made to avoid analyzing the same research twice, as many theses are later published as articles. To ensure the reliability of the analysis, ten articles randomly selected from the articles included in the research were independently coded by researchers and subject matter experts, focusing on the research questions of this study. Subsequently, the researchers and subject matter experts compared their coding, and any discrepancies were discussed and noted for future coding. In the next stage, five different studies were independently coded by researchers and experts, and comparisons and discussions were conducted. Through this process, a common coding system was established. After establishing a common coding system, the researchers completed the coding individually.

Findings: Considering the findings obtained from the analyses, it was determined that the majority of studies related to "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions" in the field of chemistry education in Turkey were conducted in 2010. The fewest studies on these topics were observed in 2012, 2014, and 2015. The low number of studies in 2022 can be attributed to the inclusion of only articles published until June of that year. Among the studies in the field of education in Turkey, it was observed that research articles had the highest representation, accounting for 92.68%. Following this, review articles were represented at 7.32%. Regarding the characteristics of the sample/workgroup, it was found that the highest percentage of studies, 48.80%, were conducted with teacher candidates at various levels of universities. This may be due to the accessibility of higher education students compared to secondary school students. It was followed by 24.40% of studies conducted with high school students. Additionally, it was determined that the least number of studies, 2.44%, were conducted with university students outside the education faculties. In terms of the size of the most intensely studied sample/workgroup, it was found that 43.90% of studies had sample groups consisting of 26-100 individuals. Following this, 17.07% had sample groups ranging from 0-25 individuals. Evaluating the findings from the studies, it was determined that most articles were conducted with sample groups selected from cities in the Central Anatolia Region (Ankara, Eskişehir, Aksaray, etc.). Ankara had the highest number of articles at 29.28%, followed by Balıkesir and Erzurum at 9.74%, and Samsun and Trabzon at 7.32%. When examining the distribution of studies based on research methods, it was determined that quantitative methods were used most frequently, followed by qualitative methods and mixed methods (quantitative + qualitative). When examining the data collection tools used in the articles, it was observed that the most commonly used data collection tool, at 24.4%, was achievement tests.

Discussion: When examining the distribution of articles published in our country by publication year, it was determined that the highest number of studies related to "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions" was published in 2010. A decrease in the number of studies between 2011 and 2016 was observed, followed by an increase in research numbers in subsequent years. The lower number of studies in 2022 can be attributed to the inclusion of only articles published until June of that year. This is consistent with Meydan's (2019) finding that the number of master's and doctoral thesis studies in the field of chemistry education in Turkey significantly decreased between 2011 and 2016. Topics related to "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions" are advanced chemistry topics and are primarily taught at the eleventh-grade level in high school. Researchers employed in universities in the field of chemistry education are mainly located in basic education departments, which may explain why researchers have focused more on researching basic chemistry concepts included in primary and secondary school science curricula than advanced topics.

When examining the types of research conducted, it was observed that the majority of research articles related to "reaction rates, equilibrium, and energy in chemical reactions" were conducted in Turkey. This was followed by articles categorized as literature reviews. This finding is consistent with content analysis studies in the field of science education in Turkey, including studies in biology education and chemistry education.

When analyzing the characteristics of the sample/workgroup in the examined articles, it was found that the majority of research was conducted with teacher candidates at various levels of education faculties. This may be related to the easier accessibility of education faculty students compared to secondary school students. Studies conducted with high school students and teachers followed this pattern. The lower preference for working with secondary school students in research studies may be due to factors such as the difficulty of obtaining official permission to conduct research with secondary school students and the resulting lengthening of the research process. The least number of studies was conducted with university students who were not enrolled in education faculties. This finding is consistent with the results of content analysis studies on the content of master's and doctoral theses and articles in the field of chemistry

education in Turkey.

When examining the distribution of articles based on research methods, it was determined that quantitative, qualitative, and mixed (quantitative + qualitative) research methods were used in the respective order. In the examined articles, it was found that descriptive survey models were most commonly used in quantitative research. Qualitative research methods primarily involved case studies, followed by basic qualitative studies. Among mixed methods, design-based research and special case studies were used more frequently than other designs. This distribution aligns with the findings of previous studies.

Looking at the data collection tools used in the examined articles, it was observed that achievement tests were the most commonly used data collection tool, accounting for 24.4%. This prevalence of achievement tests in educational research may be due to the advantages they offer in terms of time and cost. The preference for quantitative research methods over qualitative or mixed methods may be attributed to researchers' knowledge and skills related to qualitative research methodology, as well as their attitudes towards this method. Challenges such as the difficulty of obtaining a suitable sample in qualitative research, the necessity of conducting in-depth research in natural settings, and the time-consuming nature of data collection and analysis processes may influence researchers' preference for quantitative research methods.

Fen Eğitiminde Öğrenme Döngüsü Modeli Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Şadiye KARAŞAH ÇAKICI¹  Süleyman YAMAN² 

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

karasah08sados@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

syaman@omu.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 20.04.2023

Kabul: 12.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Fen eğitimi,

Öğrenme döngüsü modeli,

Meta-sentez,

Nitel veri.

Türkiye'de öğrenme döngüsü modeli ile yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu modelle yürütülen çalışmaların içerikleri çoğunlukla nicel yöntemlerle analiz edilmiş ancak nitel araştırmalarda ortaya çıkan anlayışların, birikimine ve sentezine yönelik yürütülmüş çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, fen eğitiminde öğrenme döngüsü modeliyle yapılan çalışmaların incelendiği bir meta-sentez çalışmasıdır. Bu amaçla, araştırmaya 37 çalışma dâhil edilmiş ve bu çalışmalar literatür destekli üç boyut ve üç boyuta bağlı sekiz tema içinde sentezlenmiştir. Oluşturulan boyutlar; 'Öğrenme Döngüsü ve Etkileri', 'Öğrenme Döngüsü ve Öğrenme Alanı', ve 'Öğrenme Döngüsü ve Çalışma Grubu' şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen bu boyutlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Temalar sırasıyla; 'Öğrenme döngüsünün avantajları', 'Öğrenme döngüsünün dezavantajları', 'Öğrenme döngüsü ve bilişsel alan', 'Öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan', 'Öğrenme döngüsü ve devinişsel alan', 'Öğrenme döngüsü ve öğretmen', 'Öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı' ve 'Öğrenme döngüsü ve öğrenci' şeklindedir. Araştırma bulgularına göre öğrenme döngüsü modelinin; öğrencilerin olumlu yönde tutum geliştirmelerine, tüm öğrenme alanlarında kazanımlar edinmelerine ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu temalar doğrultusunda araştırma sonucunda, öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara ve diğer ilgililere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Meta-Synthesis of Studies on the Learning Cycle Model in Science Education

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 20.04.2023

Accepted: 12.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Science education,

Learning cycle

model,

Meta-synthesis,

Qualitative data.

There are numerous studies that have applied the learning cycle model in Turkey. We have analyzed the contents of these studies using quantitative methods but have found limited work in accumulating and synthesizing insights derived from qualitative studies. This meta-synthesis study aims to analyze the studies conducted with the learning cycle model in science education. To achieve this, we included 37 studies in our research. These studies were synthesized into three literature-supported dimensions and eight themes related to these dimensions. The three dimensions are 'Learning Cycle and Effects,' 'Learning Cycle and Learning Domain,' and 'Learning Cycle and Study Group.' Themes were developed in alignment with these dimensions, which include: 'Advantages of the learning cycle,' 'Disadvantages of the learning cycle,' 'Learning cycle and cognitive domain,' 'Learning cycle and affective domain,' 'Learning cycle and kinesthetic domain,' 'Learning cycle and teacher,' 'Learning cycle and teacher candidate,' and 'Learning cycle and student.' This research demonstrates that the learning cycle model contributes to students' development of positive attitudes, acquisition of knowledge in all learning areas, and the identification and elimination of misconceptions. In light of these themes, as a result of this research, we offer various recommendations to teachers, prospective teachers, researchers, and other stakeholders.

Atıf/Citation: Karasah Çakıcı, Ş. & Yaman, S. (2023). Fen eğitiminde öğrenme döngüsü modeli üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 639-664.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim, anlamı itibariyle en önemli insan faaliyetlerinden ve toplumların gelişmesini sağlayan temel unsurlardan biri olmanın yanında bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde büyük katkıya sahiptir (Saklan, Yıldırım ve Yıldırım, 2016). Toplumun şekillendiren bir yapı olan eğitim, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak, günlük hayatta karşılaşılan olay ya da olguları anlamak ve bunlardan maksimum düzeyde yararlanmak gibi etkileri bulunmaktadır. Eğitimin bu etkilerinin ortaya çıkması için formal eğitimin en önemli araçlarından biri olan öğretim programlarında belirli aralıklarla değişiklikler ve güncellemeler yapılmaktadır. Türkiye’de öğretim programları 2000’li yılların başında, dünya çapında yaşanan gelişmelerden de etkilenecek, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde güncellenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temellerinin M.Ö. 5. yüzyıla yıllara kadar dayandığı iddia edilmektedir. Bu dönemde yaşayan Sokrates, bilginin öğrenen ve öğretmenin ilişkisi ile bireylerin ruhlarındaki bilginin inşa edilmesi ve yorumlanması sonucu olduğunu iddia etmiştir (Aydın ve Durmuş, 2006). Buna ek olarak yapılandırmacı yaklaşım 18. yüzyıl düşünürlerinden Vico’nun düşünceleriyle daha da netleşmiş ve 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi bilim insanlarının çalışmalarıyla güncel halini almıştır (Duman, 2004; Özden, 2003). Günümüzde hala etkili olan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının öğretim düzeyi açısından akademik başarı, işbirliği, 21. yüzyıl becerileri, teknoloji gibi faktörler üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Batdı, 2023).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin yeni öğrendiği bilgi ile sahip olduğu bilgi arasında bir çelişki yoksa bilgi zihinde kolayca yapılır. Bireyin yeni öğrendiği bilgi önceki öğrendikleriyle çelişiyorsa bir dengesizlik oluşur ve yeni bilgi bağımsız olarak yapılandırılır. Zihin artık yeni bilgiye göre düşünmeye odaklanır. Bu odaklanma başarıyla gerçekleştirilirse zihin yeniden yapılanmış olur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, yaşam boyu yeni öğrenilen her şeyin önceden öğrenilenlerin üzerine yeniden inşa edilmesi veya yanlış olan eski bilgilerin düzeltilerek yeniden yapılandırılması şeklinde ilerler (Baker ve Piburn, 1997; Özmen, 2003; Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997). Bu şekilde, öğrenme faaliyetleri hayat boyu anlamlı ve sağlıklı bir şekilde ilerler. Bunun için öğrencilerin derslere ilgisini çekebilecek bir problemle başlanmalı ve üst düzey becerilerin gelişimi için erken yaşlarda sağlam bir temel oluşturulmalıdır (Boran ve Aslaner, 2008). Yani yapılandırmacı yaklaşımla birey öğrenmeyi öğrenir ve yaşam boyu aktif olarak bu beceriyi sürdürebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, aktif bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğunu ve öğrenmedeki sorumluluğun öğrencinin kendisine ait olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Tatar, Bilgin ve Ay, 2010). Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın, fen derslerinde bilginin anlaşılmasında ve bilginin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında etkili olduğu ancak sınıfta kazanılan bilgilerin günlük yaşama aktarılması durumunda pek başarılı olmadığı ifade edilmiştir (Güneş, Yılmazlar ve Takunyacı, 2022). Fen eğitiminin genel amacı ise günlük yaşamla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, karşılaştığı problemleri bilimsel yöntemlerle çözebilen, bilimin doğasını, prensiplerini, yasalarını ve teorilerini anlayarak uygun şekilde kullanabilen ve dünyayı bir bilim insanının gözüyle görebilen üst düzey becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır (Çepni ve Çil, 2009). Fen eğitimi gibi günlük yaşam becerilerine odaklı bir alanda sıklıkla tercih edilen bu yaklaşımın, bu becerileri ne ölçüde kazandırdığına ilişkin nedenlerin detaylı olarak ele alınması yararlı olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla tutarlı olan öğrenme döngüsü modelinin temelleri, 1962 yılında Jean Piaget’in Zihinsel Gelişim Kuramı’ndan etkilenen Atkin ve Karplus (1962) tarafından atılmıştır. Sonrasında Karplus ve Thier (1967), üç aşamalı modeli önermişler ve ilköğretim düzeyindeki bazı soyut konuların kavramlarının öğretilmesi için öğrenme döngüsü modelinin kullanılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Daha sonra Karplus’un 3 aşamalı öğrenme döngüsü modeline Bybee vd. (1989) tarafından 2 yeni aşama eklenmiş ve bu aşamaların baş harfleri E olacak şekilde revize edilerek 5E öğrenme modeli oluşturulmuştur. Bu uygulama şekillerine yönelik literatür incelendiğinde (Ağgül Yalçın ve Bayrakçıken, 2010; Smerdon, Burkam ve Lee 1999; Turgut, Çolak ve Salar, 2017; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2006). “5E öğrenme döngüsü” olarak bilinen 5 aşamalı uygulamanın diğerlerine göre daha fazla tercih edildiği ve literatürdeki etkinliklerin daha çok bu modelle oluşturulduğu belirlenmiştir.

Bu model İngilizce baş harflerinden oluşan Enter-girme, Exploration-keşfetme, Explain-açıklama, Elaboration-derinleşme, Evaluation-değerlendirme aşamalarından oluşur. Bu modelin maddeleri ve özelliklerine ilişkin kısa açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

1. *Girme Basamağı (Enter)*: Öğrencilerin herhangi bir kavrama ait ön bilgilerinin farkında olmaları sağlanır. Derse merak uyandırıcı bir giriş yapılır. Bu basamakta önemli olan öğrencilerin doğru cevabı bulmaları değil, farklı fikirleri ileri sürmeleridir.

2. *Keşfetme Basamağı (Exploration)*: Öğrenciler, yapılandırmacı bir ortamda grup çalışmaları yaparak olay ve olguları açıklayabilmek için düşünceler üretirler.

3. *Açıklama Basamağı (Explain)*: Bu aşamada öğretmen, öğrencilerinin eksik bilgilerini fark etmelerine veya yanlış öğrenmeler yerine doğru bilgilerin yapılanmasına yardımcı olur. Öğretmen bu süreçte anlatım, tartışma, oyun gibi farklı öğretim yöntemlerinden faydalanabilir.

4. *Derinleşme Basamağı (Elaboration)*: Öğretmenler, öğrencilerle birlikte ulaştıkları yeni bilgileri yeni durumlara uygularlar, böylece yeni kavramlar öğrenmiş olurlar.

5. *Değerlendirme Basamağı (Evaluation)*: Bu aşama öğrencilerin davranışlarını değiştirdikleri süreçtir (Keser, 2003).

Öğrenme döngüsü modellerinden biri olan 5E, fen eğitiminde kullanılan ve fen eğitimi içinde öğrencilere kavramsal gelişimleri bağlamında bilimsel tutum ve düşünce, problem çözme becerileri yanında bir bilim temeli oluşturmak amacıyla tasarlanmıştır (Yaman, 2018). 5E öğrenme modeli birbirinden bağımsız olarak Eisenkraft (2003) ve Bybee (2003) tarafından ayrı ayrı geliştirilerek 7E şeklinde yeniden yorumlanmıştır (Kanlı, 2007). Her iki araştırmacı da 7E öğrenme döngüsünün bazı aşamalarını birbirlerinden farklı olarak vurgulamış ve yorumlamışlardır. Eisenkraft (2003) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlamalarının daha önemli olduğunu ifade ederek “Ön Bilgileri Yoklama” aşamasını öğrencinin öğrendiği bilgiyi başka durumlara transfer etmesini sağlayacağı düşünülen “ilişkilendirme-uzatma” aşamasını da E’lere dâhil etmiştir (Kanlı, 2009). Eisenkraft (2003) bu aşamanın değerlendirme öncesinde, değerlendirme esnasında veya değerlendirme sonrasında verilebileceğini ifade etmiştir. Eisenkraft, bilgilerin değerlendirildiği aşama olan değerlendirme aşamasını, yeni kavramların farklı disiplinlerde kullanılmasını ve çok sayıda örnek üzerinde durularak bağlantı kurulmasını sağlayan “Genişletme” aşamasıyla desteklemiştir (Yaman, 2018). Buna göre Eisenkraft’ın 7E modeli aşamaları; ön bilgileri yoklama, merak uyandırma, keşfetme, açıklama, genişletme, değerlendirme ve ilişkilendirme şeklindedir. Bybee (2003) tarafından geliştirilen 7E öğrenme döngüsü modeli ise merak uyandırma, keşfetme, açıklama, derinleştirme, ilişkilendirme, paylaşma ve değerlendirme şeklindedir. Bu öğrenme döngüsü modelinin 5E öğrenme döngüsü modeli ile benzer basamaklarının yanı sıra; giriş basamağı merak uyandırma basamağı şeklinde ele alınmış ve ek olarak ilişkilendirme basamağı ve paylaşma-değişim basamağı eklenmiştir. İlişkilendirme basamağı; var olan bilgilerin yeni bilgilerle veya öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirdiği basamaktır. Paylaşma/değişim basamağı ise; öğrencilerin işbirliği içinde olduğu bir süreçtir. Bu basamakta öğrenciler bir probleme hep birlikte çözüm üretir, karar alır ve aldıkları kararları uygularlar (Köksal, 2013). Öğrenme döngüsü modeli basamak sayısı fark etmeksizin, özellikle fen eğitiminde çokça tercih edilmesinin yanında farklı yöntem ve teknik içerisinde entegre edilerek kullanılmakta ve güncelliğini korumaktadır.

Türkiye’de 2000’li yılların başından itibaren popüler olan öğrenme döngüsü modeli ile yürütülmüş çok sayıda çalışma vardır. Ayrıca farklı uygulamalar içerisinde oluşturulan etkinliklerde de öğrenme döngüsü modelleri kullanılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında Türkiye’nin öğrenme döngüsü modellerine ilişkin bu birikiminin, araştırma bulgularından hareketle ortaya çıkarılmasına ve sonraki araştırmalar için yol gösterecek çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu amaca yönelik olarak yapılan bu çalışmada bilimsel çalışmalarda toplanan nitel verileri çözümlenmeyi amaçlayan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentezin amacı kavramsal bir çözümlenme yaparak araştırmaların benzer ve

farklı yönlerini ortaya koymaktır (Gül ve Sözbilir, 2015). Başka bir ifadeyle meta-sentez çalışmaları belirli bir alanda yapılmış olan nitel araştırmaların, yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarılmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu nedenle meta-sentez belli bir alandaki araştırmaların sıradan bir incelemesi değil, var olan nitel araştırma bulgularının yorumlanarak çözümlenmelerine dayanır (Aspfors ve Fransson, 2015). Meta-sentez alanındaki ilk çalışma, Noblit ve Hare (1988) tarafından eğitim alanında yayımlanmış olan kültür çalışmalarını toplu bir şekilde değerlendirmek amacıyla yapılmış ve bu araştırma yöntemine “meta etnografi” denilmiştir. Meta etnografi; nitel çalışmaların birbirine çevrildiği, çalışma sonuçlarını resmetmek için kullanılan sistematik bir karşılaştırma veya nitel çalışma bulgularının karşılaştırılması ve birleştirilmesi ile oluşturulan kuramları, üst anlatıları, genellemeleri ve yorumlamaları içeren çalışmalardır.

DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) meta-sentez kavramını, nitel verilerin meta-analizi şeklinde tanımlamışlardır. Patterson vd. (2001) ise meta çalışmalar şeklinde adlandırdıkları çalışmalarda meta-analizi ve meta-sentezi birlikte ele almışlardır. Bu araştırmacılara göre meta çalışmalar; kuram, yöntem ve veri bağlamlarında değişik seviyelerde üretilmiş mevcut sosyolojik bilgi gruplarını analiz etmek için kullanılan sistematik bir yaklaşımı açıklar. Meta-analiz ve meta-sentez çalışmaları, değerlendirmenin değerlendirilmesi şeklinde de ifade edilebilir (Walsh ve Downe, 2005). Meta-sentez çalışmaları, aynı alandaki nitel araştırmaların bulgularını sentezleyerek yeniden yorumlama, üst düzey soyutlama ve genelleştirme boyutlarına ulaştırma ve farklı araştırmalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma amaçlarına hizmet eder. Bu nedenle meta-sentez çalışmalarında genellikle nicel veriler yerine nitel veriler kullanılır (Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997). Bu tanımlamalardan yola çıkarak meta-sentez çalışmalarında, nitel veya karma yöntem ile desenlenmiş çalışmaların değerlendirmeye dâhil edildiği söylenebilir. Özetle meta-sentez çalışmaları, az sayıda da olsa aynı alandaki nitel veya karma çalışmaların ele alındığı ve derinlemesine bir incelemenin yapılarak nitel boyutlarının değerlendirildiği çalışmalar olarak ifade edilebilir (Polat ve Ay, 2016). Bu tür çalışmalar araştırmacılar için daha erişilebilir hale getirilerek, araştırma sonuçlarına daha kolay erişim sağlamaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Noblit ve Hare, 1988; Zimmer, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, fen eğitiminde öğrenme döngüsü üzerine yazılmış ve yayınlanmış makale ve tezlerin meta-sentez yöntemi ile incelenmesi üzerine kurgulanmıştır. Ayrıca araştırma meta-sentez yöntemi kullanılarak, bilimsel çalışmaların incelenmesi ve öğrenme döngüsü konusunda eğilimin ne yönde olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme döngüsü modeline göre gerçekleştirilen akademik çalışmaları meta-sentez yöntemi bağlamında eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek, bu alanda son yıllardaki durumu betimlemenin yanında öğrenme döngüsünü kullanmayı planlayan araştırmacılar için yol gösterici niteliktedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrenme döngüsü ile yapılan çalışmalar verilerden üretilen temalar bağlamında yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

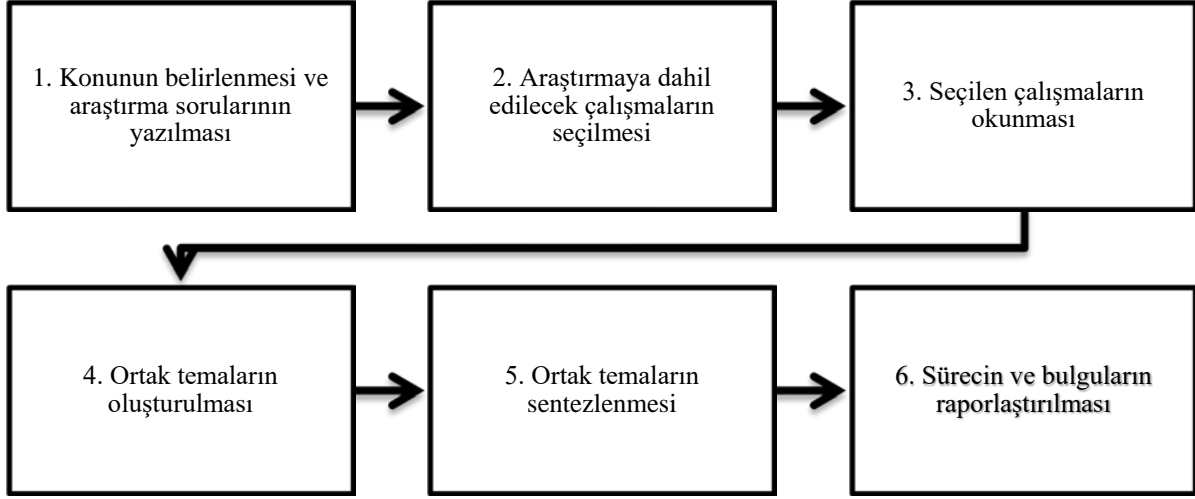
1. Öğrenme döngüsü ve etkileri arasındaki ilişki nasıldır?
2. Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanları arasındaki ilişki nasıldır?
3. Öğrenme döngüsü ve çalışma grubu arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma bir meta-sentez araştırmasıdır. Nitel paradigma doğrultusunda içerik analizi çalışmalarının içinde bulunan meta-sentez araştırmalarında bir alanda daha önce yapılmış ve benzer nitelikteki çalışmaların önceden tespit edilerek, bazı ölçütler altında, nitel bulguların yorumlanmasıdır (Au, 2007; Dinçer, 2014).

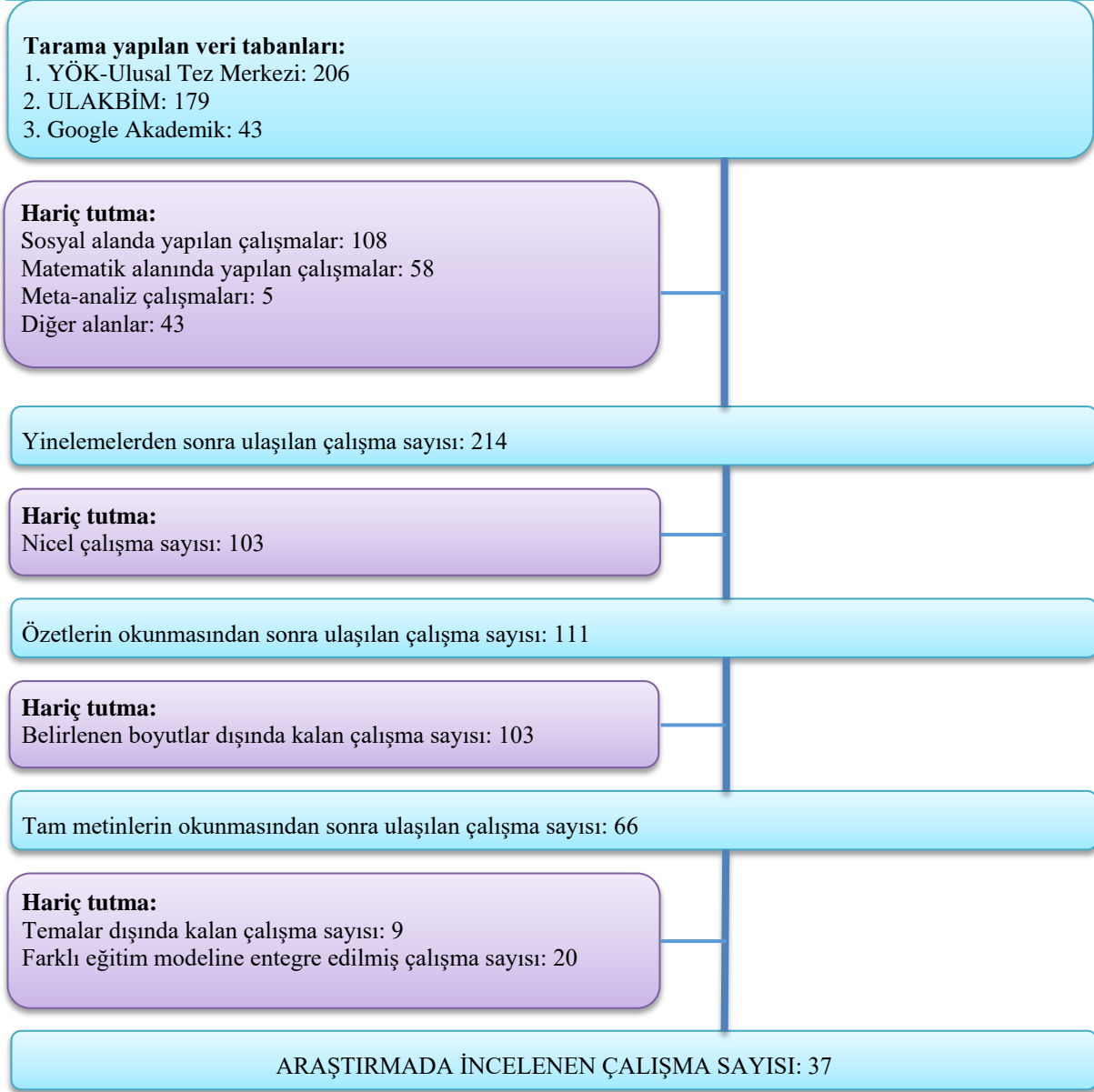
Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, Türkiye’de fen eğitiminde öğrenme döngüsü modeli ile yapılan çalışmalar incelenerek araştırmacılara öğrenme döngüsü modelinin nitel çıktılarının resmedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma sürecinde izlenecek aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Araştırmaya Çalışmaları Dâhil Etme ve Hariç Tutma Akış Şeması

Araştırmaların sistematik olarak incelenmesi, 2020 yılının Eylül–2022 yılının Nisan ayları arasında tarama şeklinde başlayıp, raporlaştırma şeklinde son bulmuştur. Araştırmada verilere ulaşmak için TÜBİTAK-ULAKBİM (dergipark) ve YÖK Ulusal Tez Sistemi veri tabanlarında “3E öğrenme”, “4E öğrenme”, “5E öğrenme”, “7E öğrenme” ve “Öğrenme döngüsü” anahtar kelimeleri kullanılmış ve toplam 428 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olarak; çalışmaların yürütüldüğü konular, çalışma alanları, çalışma dili gibi konularda filtreleme yapılarak araştırmanın amacına göre sınırlandırmalar yapılmıştır. Bu araştırma 2006-2022 yılları arasında eğitim araştırmacıları tarafından yayımlanan ve öğrenme döngüsü modeli kullanılan nitel ve karma çalışmaları kapsamaktadır. Araştırmada başlangıç yılı olarak 2006 yılının tercih edilmesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005 yılında temel eğitimde önemli bir revizyona giderek Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını uygulamaya koymasına ile birlikte öğrenme döngüsü modeline yönelik bilimsel çalışmaların kullanılmaya başlanmasıdır. Ayrıca literatür incelemesi ile bu araştırma kapsamında dâhil edilen ilk çalışmanın da 2006 yılında yayımlanmış olması, tarih aralığının belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu amaçla 2006–2022 yılları arasında yayımlanan ve öğrenme döngüsü modeli kullanılan nitel ve karma çalışmaları taranarak listelenmiştir. Ayrıca Türkiye örneği üzerinde tespiti amaçlanan durum, çalışmanın sadece Türkiye’deki öğrenme ortamlarında bilimsel yayınlara odaklanılmasını gerektirmiştir. Bu nedenle araştırma 16 makale, 10 yüksek lisans ve 11 doktora tezi olmak üzere toplam 37 çalışmayla sınırlandırılmıştır. Araştırma-sorgulama veya işbirlikli öğrenme farklı yaklaşımların kullanıldığı ama sadece etkinlikler geliştirilirken öğrenme döngüsünden yararlanılarak elde edilen veriler, bu çalışmanın kapsamına dahil edilmemiştir. Alan yazın taraması ve taramanın akış şeması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Döngüsü Modeli Alan Yazın Taraması Akış Şeması

Çalışmalar tarandıktan sonra farklı alanlardaki araştırmalar elenerek sadece eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalar listelenmiştir. Ulaşılan 428 tane çalışmadan fen bilgisi alanların yönelik yapılan çalışmalar filtrelendiğinde 214 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırmacılar tarafından incelenmiş, başlıklar, özetler ve araştırma desenleri göz önüne alınarak listelenmiştir. Bu araştırmanın amacına hizmet etmesi için listelenen çalışmalar aşağıdaki kriterlere göre yeniden incelenmiş ve bu kriterlerine uymayan çalışmalar listeden çıkartılmıştır:

- Türkiye’de yürütülmüş olması,
- Türkçe veya İngilizce yayımlanmış olması,
- Hakemli dergilerde yayınlanması,
- Öğrenme döngüsü modeli temel alınarak yapılmış olması,
- Nitel ve karma araştırma deseninde olması,
- Fen eğitimi üzerine yapılmış olması.

Bu filtrelemeden sonra 66 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tam metinleri okunarak temalar belirlenmiş, temalara uymayan ve başka bir çalışmaya entegre edilmiş öğrenme döngüsü

modellî çalışmalar da elenerek meta-sentez araştırmasının doğasına uygun olan 37 çalışmanın araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

Bilimsel araştırmalar için örneklem büyüklüğü önemli özelliklerden biridir. Özellikle meta-sentez çalışmalarında küçük örneklem verileri yetersizliğine neden olabilirken büyük örneklem nitel çalışmalar için temaların oluşturulmasını engelleyebilmektedir (Bondas ve Hall, 2007). Bu bağlamda meta-sentez araştırmalar kapsamında 10-12 çalışmanın incelenmesi yeterli görülmektedir (Bondas ve Hall, 2007; Patterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001; Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997). Bu araştırmaya dâhil edilen çalışma sayısı 37 çalışma olup, meta-sentez çalışmaları için önerilen sayının oldukça üzerindedir. Bu yönüyle araştırmanın, yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen 37 çalışma, aşağıdaki tabloda yayın yılına göre eskiden yeniye doğru sıralanmıştır. Aynı yıl yayınlanan çalışmalarda yazarların alfabetik sıralaması dikkate alınmıştır:

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

KOD	YAZARLAR	KOD	YAZARLAR	KOD	YAZARLAR
Ç1	Saka, 2006	Ç14	Aydemir, 2012	Ç26	Çoruhlu ve Çepni, 2015
Ç2	Ekici, 2007	Ç15	Ültay, 2012	Ç27	Çoruhlu ve Çepni, 2016
Ç3	Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007	Ç16	Ayvacı ve Yıldız, 2013	Ç28	Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2016
Ç4	Özsevgeç, 2007	Ç17	Bilgin, Ay ve Coşkun, 2013	Ç29	Geren Öztürk ve Dökme, 2015
Ç5	Deren, 2008	Ç18	Feyzioğlu ve Demirci, 2013	Ç30	Şadoğlu ve Akdeniz, 2015
Ç6	Er Nas, 2008	Ç19	Gürbüz ve Turgut, 2013	Ç31	Dalak, 2017
Ç7	Yıldız, 2008	Ç20	Öztürk, 2013	Ç32	Kılıçlı ve Özkan, 2017
Ç8	Artun, 2009	Ç21	Arslan, 2014	Ç33	Sarac ve Bayrak, 2017
Ç9	Er Nas, Çoruhlu, ve Çepni, 2009	Ç22	Çolak, 2014	Ç34	Adem, 2021
Ç10	Metin ve Özmen, 2009	Ç23	Çoruhlu, 2014	Ç35	Varoğlu, 2021
Ç11	Turker, 2009	Ç24	Ezberci, 2014	Ç36	Azman ve Kartal, 2022
Ç12	Gül, 2011	Ç25	Benzer, 2015	Ç37	Sevinç, 2021
Ç13	Küçük, 2011				

Verilerin Analizi

Meta-sentez araştırmasında verilerin çözümlenmesi için Şekil 1'deki altı başlığa göre analizler yapılır (Noblit ve Hare, 1988). Araştırma kapsamında incelenecek bilimsel araştırmalar belirlendikten sonra, çalışmalar araştırmacılar tarafından iki farklı zamanda ve birbirlerinden bağımsız olarak gözden geçirilmiştir. Meta-sentez kapsamında yer alan 37 çalışma, araştırmacılar tarafından tekrar okunup çalışma künyeleri doğrultusunda listelenmiş, listelenen çalışmaların benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Boyut ve temalar ise araştırmacılar tarafından, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların

özet ve tam metin okuması sırasında kullanılan çalışma künyesi ile her çalışma için raporlanan genel sonuçlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Boyut ve temaların güvenilirliği için çalışma künyeleri, araştırmacılar haricindeki üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve araştırma amacına uygun olarak görüşleri alınmıştır. Çalışmalardaki fikirler ve bulgulardaki kilit noktalar sonucunda boyutlar belirlenmiş ve ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan boyutlar ‘Öğrenme döngüsü ve etkileri’, ‘Öğrenme döngüsü ve çalışma grubu’ ve ‘Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanı’ şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen bu boyutlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Temalar sırasıyla; ‘Öğrenme döngüsünün avantajları’, ‘Öğrenme döngüsünün dezavantajları’, ‘Öğrenme döngüsü ve bilişsel alan’, ‘Öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan’, ‘Öğrenme döngüsü ve devinişsel alan’, ‘Öğrenme döngüsü ve öğretmen’, ‘Öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı’ ve ‘Öğrenme döngüsü ve öğrenci’ şeklindedir. Bu temalara göre sonuçlar birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca temalar çerçevesinde elde edilen bulgular, yararlanılan çalışmalardan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenirlüğün istenilen düzeyde olması için Jensen ve Allen’in (1994) önerdiği meta-sentez çalışmasının geçerliği ve güvenirlüğüne ilişkin önlemler alınmıştır. Bu önlemlere dikkat edilerek araştırma soruları ve çalışmanın amacı net bir şekilde sunulmuştur. Ek olarak, çalışma süreci kapsamlı ve ayrıntılı olarak ele alınarak çalışmaya dâhil etme-hariç tutma ölçütleri belirtilmiştir. Bu çalışmanın, diğer araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılması için görsel materyaller ve tablolar kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizi ve temel yapıların oluşturulması detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu süreçte iç tutarlılığı sağlamak için eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda çalışma temaları yeniden düzenlenmiştir. Verilerin güvenirlüğü için araştırmacılar toplanan verileri eş zamanlı olarak ayrı ayrı kodlamışlardır. Araştırmacıların kodlarının güvenirlüğü karşılaştırılarak örtüşen ve örtüşmeyen kodlamaların sayısı belirlenmiştir. Kodlama güvenirlüğünü sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Örtüşenlerin sayısı}}{\text{Örtüşenler} + \text{Örtüşmeyenler Sayısı}}$] kullanılmış ve bu kodlamalar belirli aralıklarla karşılaştırılmıştır. Benzerlik oranı %90’ın altında olduğunda araştırmacıların münazaraları devam ettirilmiştir. Bu şekilde yapılan çalışmalarla kodlar arasındaki tutarlılık oranı %97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, verilerin güvenirlüğü açısından oldukça yüksek bir değer olmakla birlikte uyuşum sağlanamayan %3’lük veriler için mutabakat sağlanana kadar karşılaştırmalar devam etmiş ve dört tur sonunda tüm temalar için görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu formülden elde edilen %70 ve üzeri değerler güvenirlilik için yeterli bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, araştırma verilerinin güvenirlüğünü artırmak amacıyla öğretmenlerin görüşleri, ilgili temalardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların öğrenme döngüsüne yönelik bazı boyutları ele alınmıştır. Bu boyutlar doğrultusunda oluşturulan temalar içerisinde çalışmalar yorumlanmış ve karşılaştırılarak birleştirilmiştir.

Araştırmada, öğrenme döngüsü ile ilgili çalışmaların amaçları ayrı ayrı incelediğinde; akademik başarı (Çolak, 2014; Geren ve Dökme, 2015; Sarac ve Bayrak, 2017; Türker, 2009), kavramsal değişim (Çoruhlu ve Çepni, 2015; Küçük, 2011; Yıldız, 2008), kavram yanılgılarını belirleme ve giderme (Ezberci, 2014; Gül, 2011; Küçük, 2011; Saka, 2006), ders tutumlarına etkileri (Adem, 2021; Deren, 2008; Ezberci, 2014; Gül, 2011) gibi konuların ele alındığı saptanmıştır. Öğrenme döngüsü ile ilgili çalışmaların hangi tema içerisinde ele alınacağını belirlemek için anahtar ifadeler belirlenmiş ve çalışmalar bu anahtar ifadeler doğrultusunda ilgili temalara dağıtılmıştır.

Tablo 2. Temalara İlişkin Anahtar İfadeler ve Kavramlar

BOYUT	TEMA	ANAHTAR İFADELER VE KAVRAMLAR
Öğrenme döngüsü ve etkileri	Öğrenme döngüsünün avantajları	<ul style="list-style-type: none"> Bazı öğrenciler için öğrenme modelinin aşamaları uygulanışı basit ve anlaşılırdır. Öğrenciler öğrenme döngüsü ile derse aktif olarak katılırlar. Öğrenme döngüsü modeline yönelik öğrenciler pozitif bakış açısına sahiptir.
	Öğrenme döngüsünün dezavantajları	<ul style="list-style-type: none"> Bazı öğrenciler için öğrenme modelinin aşamaları uygulanışı zor ve karmaşıktır. Öğrenme döngüsü hiyerarşisinin takibi zorluklara neden olmaktadır.
Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanları	Öğrenme döngüsü ve bilişsel alan	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırır. Öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin akademik başarı düzeylerini azaltır. Öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilidir. Öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde etkilidir.
	Öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu bir etkisi vardır. Öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir.
	Öğrenme döngüsü ve devinimsel alan	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme döngüsü modeli yaparak yaşayarak öğrenmeye olumlu etkisi vardır. Öğrenme döngüsü modeli katılımcıyı süreç içerisinde aktif hale getirir.
Öğrenme döngüsü ve çalışma grubu	Öğrenme döngüsü ve öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenler öğrenme modelinin aşamaları ve uygulanışıyla ilgili olumlu fikirlere sahiplerdir. Öğretmenler öğrenme modelini meslek yaşamlarında kullanmaktadır.
	Öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adaylarının öğrenme modelinin aşamaları ve uygulanışıyla ilgili görüşleri olumludur. Öğretmen adayları öğrenme modelinin aşamaları ve uygulanışı hakkındaki görüşleri olumsuzdur.
	Öğrenme döngüsü ve öğrenci	<ul style="list-style-type: none"> Farklı düzeylerdeki öğrencilerin, öğrenme modelinin aşamaları ve uygulanışıyla ilgili olumlu görüşleri bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme modelinin uygulanışı hakkındaki görüşleri olumsuzdur.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen 37 çalışmanın, 3 boyut ve 8 tema altında ele alındığı görülmektedir. Araştırmada öğrenme döngüsü ve öğrenme alanları boyutu da, literatürde yaygın olarak kullanılan öğrenme alanları olarak; yani bilişsel, duyuşsal ve devinimsel şeklinde ayrılmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların hangi boyutta ve hangi tema içinde incelendiği Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Araştırma Temalarına Dağılımı

BOYUT	TEMA	MAKALE KODU	f
Öğrenme döngüsü ve etkileri	Öğrenme döngüsünün avantajları	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç13, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29, Ç30, Ç32, Ç33, Ç34, Ç35, Ç36	30
	Öğrenme döngüsünün dezavantajları	Ç2, Ç8, Ç9, Ç12, Ç14, Ç16, Ç17, Ç18, Ç23, Ç29, Ç30, Ç31	12
Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanları	Öğrenme döngüsü ve bilişsel alan	Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç15, Ç20, Ç21, Ç22, Ç28, Ç31, Ç32, Ç33, Ç34,	15
	Öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan	Ç2, Ç3, Ç4, Ç13, Ç15, Ç19, Ç20, Ç23, Ç26, Ç30, Ç35, Ç36	12
	Öğrenme döngüsü ve devinişsel alan	Ç8, Ç9, Ç14, Ç19, Ç24	5
Öğrenme döngüsü ve çalışma grubu	Öğrenme döngüsü ve öğretmen	Ç3, Ç8, Ç9, Ç17, Ç20, Ç29, Ç31, Ç32	8
	Öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı	Ç1, Ç7, Ç14, Ç15, Ç24	5
	Öğrenme döngüsü ve öğrenci	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç21, Ç22, Ç23, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29, Ç30, Ç33, Ç34, Ç35, Ç36	26

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların temalara göre dağılımında bazılarının birden fazla tema içinde yer aldığı görülmektedir (Ç6, Ç13, Ç21, Ç23...). Bu durumda dikkate alındığında öğrenme döngüsünün avantajları 30, öğrenme döngüsünün dezavantajları 12, öğrenme döngüsü ve bilişsel alan 15, öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan 12, öğrenme döngüsü ve devinişsel alan 8, öğrenme döngüsü ve öğretmen 7, öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı 5, öğrenme döngüsü ve öğrenci teması 26 farklı çalışmayı içermektedir. Araştırmada çalışmaların hangi boyutta ele alındığı Şekil 3’de toplu olarak gösterilmiştir.

**Şekil 3.** Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Temalara Dağılımı

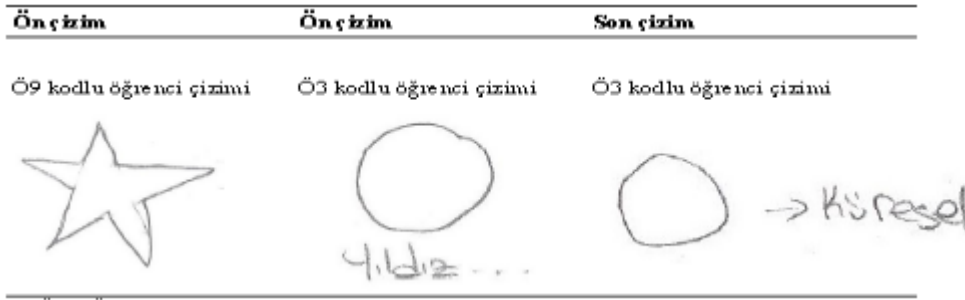
Öğrenme Döngüsünün Etkileri

Bu boyut altında; öğrenme döngüsü ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sahip oldukları algıları, farkındalıkları, tutumları ve öğrenme döngüsü ile ilgili uygulama öncesi, sonrası ve uygulama sırasındaki görüşleri, öğrenme döngüsü ile ilgili etkiler kapsamında avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ele alınmıştır.

Öğrenme Döngüsü Modelinin Avantajları: Bu temada; öğrencilerin (Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013; Geren ve Dökme, 2015; Gürbüz ve Turgut, 2013; Öztürk, 2013), öğretmen adaylarının (Benzer, 2015; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Metin ve Özmen, 2009) ve öğretmenlerin (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015) öğrenme döngüsüne yönelik görüşleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Analizi yapılan çalışmalara göre öğrenciler öğrenme döngüsü modelinin bilgilerinin kalıcılığını artırdığını, öğrenme sürecinin eğlenceli ve heyecanlı olduğunu, keşfetme duygularını geliştirdiğini, bilgileri hatırlama ve yanlış bilgileri düzeltmede yararlı olduğunu ifade etmişlerdir (Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013; Geren ve Dökme, 2015; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2013). Öğrenciler bu model ile yeni şeyler keşfettiklerini ve öğrenme döngüsü etkinliklerini yaparken mutlu olduklarını ifade etmişlerdir (Geren ve Dökme, 2015; Özsevgeç, 2007). Başka bir çalışmada ise öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerde açıklama yapma, keşfetme, merak uyandırma, fikir alışverişi yapma gibi becerileri kazandırdığı ifade edilmiştir. Öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin kavram yanlışlarını başarı ile giderdiği ve bireysel ve sosyal gelişimleri ile birlikte bilişsel becerilerinin gelişmesini desteklediği sonucuna varılmıştır (Er Nas, 2008).

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, öğrenme döngüsü modelinin kavram yanlışını giderdiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2014; Çoruhlu ve Çepni, 2015; Çoruhlu ve Çepni, 2016; Ezberci, 2014; Gül, 2011; Küçük, 2011). Bu çalışmalarda genel olarak ilgili modelin kavram yanlışlarını düzeltmede etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun, öğrenme döngüsü modelinde görsel materyallerin kullanımı, öğrenciler arasında önceden yapılan tartışmalar ve öğrencilerin kendi bilgilerinin oluşturmalarına izin veren öğrenme ortamlarından kaynaklandığı söylenebilir. Arslan (2014), Çoruhlu ve Çepni (2016) ile Saka (2006) çalışmalarında öğrencilere çizim yaptırmış ve sahip oldukları yanlışları belirleyerek gidermeye çalışmışlardır. Çoruhlu ve Çepni (2016) tarafından yapılan çalışmada bir öğrencinin yaptığı çizim Şekil 4'te sunulmuştur:



Şekil 4. Öğrencinin Kavram Yanlışının Giderilmesine Yönelik Görsel

DeneySEL bir çalışmanın etkilerinin görüldüğü Şekil 4'te, öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin kavram yanlışlarını giderdiğine yönelik kanıt bulunmaktadır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların sonuçlarına göre, uygulama öncesinde yüksek direnç gösterilen kavram yanlışlarının uygulama sonrasında değiştirilmesi daha kolay, az dirençli yanlışların ise daha zor değiştirildiği tespit edilmiştir. Öğrenme döngüsü modeli ile oluşturulan etkinliklerin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik katkısı ile ilgili öğrenci görüşü şu şekildedir:

'...Doldurduğumuz bulmaca da bazı kavramları netleştirdi kafamda, işime yaradığını düşünüyorum, şu kavram yanlışlarını delillerle yok etme metinlerini çok beğenmişim, çünkü

düşündüğüm bazı şeylerin yanlış olduğunu or(a)da doğrusunu okuyunca anladım. Düşündüğüm, yanlışlar ve doğru olan aynı metin içinde olunca ikna etti beni' (Saka, 2006, s: 218).

Özellikle soyut kavramların öğrenilmesi sırasında meydana gelecek öğrenme direncine ve yanılgılara karşı bu modelin kullanılabilmesi ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma kapsamındaki bazı çalışmalarda bu modelin, kavramların öğrenilmesine ek olarak bilginin kalıcılığını artırdığı da ifade edilmiştir (Artun, 2009; Çolak, 2014; Çoruhlu ve Çepni, 2015; Ültay, 2012).

Öğrenme Döngüsü Modelinin Dezavantajları: Bu tema altında incelenen çalışmalarda öğrenme döngüsü ile ilgili bazı katılımcıların olumlu görüşleri varken bazılarında olumsuz görüşlerinin bulunduğu saptanmıştır (Azman ve Kartal, 2022; Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Özsevgeç, 2007; Saka, 2006; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015). Çalışmalarda belirtilen olumsuz görüşler arasında; dersin işlenişinin farklı olmaması, eğlenceli olmaması, materyal eksikliği ve zaman yönetimi becerisinin kazanılmaması gibi etkenler ön plana çıkmaktadır.

Ekici (2007) tarafından yürütülen çalışmada kavramsal değişim, akademik başarı ve mantıksal düşünme becerisi kazanmada öğrenme döngüsü modelinin bazen etkisiz kaldığı belirtilmiştir. Bu durumun nedenlerinin; bu öğretim modelinin öğrenciler için yeni bir model olması, öğrencilerin modeli tanımaması ve modelin kullanıldığı öğretim süresinin tutum geliştirmek için yeterince uzun olabileceği ifade edilmiştir. Deren (2008), Ezberci (2014) ve Ültay (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin tutumu geliştirmesine bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Aynı çalışmalarda bazı öğrencilerin öğrenme döngüsü uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmemesinin, sınava yönelik hazırlık yapmaları ve etkinlikleri zaman kaybedici bir durum olarak algılamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ekici (2007) tarafından yapılan çalışmada bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

'Derslerde deneyler yaptık. Animasyonlar izledik. Ama animasyonlar benim için faydalı olmadı. İşime de yaramıyor. Çünkü sınav sistemi böyle. Bence vakit kaybediyorum. Ama amacım farklı olsaydı yani öğrenmek olsaydı önem verirdim. Fakat benim ihtiyacım bu değil...'

Öğrenme döngüsü modelinin basamaklarıyla ilgili yapılan başka bir çalışmada öğrenciler; öğrenme modelinin giriş ve keşfetme basamağında etkin olduklarını, açıklama basamağında eksikliklerin tamamlandığını ve bu aşamada tam olarak öğrenmeyi sağladıklarını, derinleşme basamağında bazı etkinliklerde zorlandıklarını, değerlendirme aşamasında ise kendilerinin de sürece katılmalarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir (Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013). Öğrenme döngüsü modelini sadece fen derslerinde değil diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirten bazı öğrenciler, çoğunlukla derinleştirme basamağında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bunlara ek olarak öğrenme döngüsü modelinin, bazı kavram yanılgılarının düzeltilmesinde etkili olduğu görülürken bazılarını ortadan kaldırmada aynı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır (Küçük, 2011; Türker, 2009). Bu kapsamda Yıldız (2008) da öğrencilerin bilimsel gerçeklerden farklı olarak algıladıkları durumların akademik başarı ile doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir. Yani akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin kavram yanılgılarının da fazla olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu durum, bu modelin öğrencilerin başarılarının artmasına katkı sağlarken kavram yanılgılarını da artırdığı şeklinde bir çıkarım neden olmaktadır.

Metin ve Özmen (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme döngüsü modeli sürecinde karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Çalışmaya göre öğretmen adayları; yaklaşım hakkında yeterince bilgilerinin olmadığını, yeterli alan bilgilerinin bulunmadığını, zamanı etkili kullanamadıklarını, sınıf disiplininde zorlandıklarını, basamaklar arasında geçişleri sağlayamadıklarını, öğrencinin dikkatini çekecek etkinlikler yapamadıklarını, anlattıkları konuyu günlük hayatla ilişkilendirmediklerini ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Farklı bir çalışmada da benzer şekilde bu modelin uygulanmasında; zamanı etkin kullanamama, 5E basamaklarını tam uygulayamama, sınıf disiplinini sağlayamama, materyal temin edememe, günlük hayatla ilişkilendirememe, öğrencilerin ilgilerini çekememe ve nasıl değerlendirme yapacağını bilmeme gibi

sorunlar olduğu da tespit edilmiştir (Benzer, 2015). Bunun yanında bazı öğrenciler, açıklama aşamasında zamanı etkili kullanmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Gürbüz ve Turgut, 2013).

Öğretmenler ile yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme döngüsü basamakları hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve öğrenme ortamlarında modelin nasıl uygulanacağı konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle derinleştirme basamağında etkinlik tasarlarırken ve uygulama yaparken sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Er Nas, Çoruhlu ve Çepni (2009) öğretmenlerin öğrenme döngüsünün derinleştirme basamağına yönelik görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin bu basamağı hiç gelemediklerini ve öğrenme ortamlarında nasıl kullanacaklarını bilemediklerini ortaya çıkarmışlardır.

Öğrenme döngüsü ve etki boyutunda ele alınan avantaj ve dezavantaj teması kapsamında; öğrenme döngüsü ile ilgili çalışmaların başarıyı artırdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, kavram öğrenimini sağladığı ve kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğrenme döngüsü modelinin dezavantajları olarak ise; uygulamalara sürenin yetmemesi ve öğretmen ve öğretmen adaylarının etkinlik oluşturma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu modelin derinleşme basamağının en fazla zorlanılan aşama olduğu da araştırma bulgularının önemli bir sonucu olarak ortaya konulmuştur.

Öğrenme Döngüsü ve Öğrenme Alanları

Öğrenme döngüsü öğrenme alanları boyutunda üç tema yer almaktadır. Bu temalar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar şeklindedir. Ayrıca bazı çalışmalar hem duyuşsal hem de bilişsel alanla ilgili veriler içerdiğinden bu çalışmalar her iki tema altında ayrı ayrı incelenmiştir.

Öğrenme Döngüsü ve Bilişsel Alan: Bilişsel alana yönelik temada incelenen çalışmalarda; öğrenme döngüsünün akademik başarı, kavram öğrenimi ve anlamlı öğrenme üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Aydemir, 2012; Ayvaci ve Yıldız, 2013; Azman ve Kartal, 2022; Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2016; Ekici, 2007; Er Nas, 2008; Gül, 2011; Özsevgeç, 2007; Türker, 2009). Yıldız (2008), öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ek olarak onların öğrenme yaklaşımlarına ve üst bilişlerine etkisini de incelemiş ve öğrenme döngüsünün üst bilişsel alanları da ortaya çıkardığını belirlemiştir. Bu sonuçların yanında Türker (2009) çalışmasında, öğrencilerin nicel boyutta anlamlı öğrenmelerinin gerçekleştiğini nitel verilerde aynı başarının ortaya çıkmadığını belirlemiştir. Öğrenme döngüsü modeli; önbilgileri açığa çıkarma, akademik başarıyı artırma ve kalıcı öğrenmeleri sağlama gibi bilişsel alanda etkili olan bir model olduğu söylenebilir. Bir öğrencinin bilginin kalıcılığıyla ilgili ifadesi şu şekildedir:

'5. sınıfta bu üniteyi kavrayamamıştım. Bu yıl fen ve teknoloji dersini daha iyi anladım. Daha iyi kavradım... Çok açıklama yapıldı ders sonlarında. Bu da bilgimizin kalıcı olmasını sağladı. Kendimiz yapmayınca çok sıkılıyorduk, buna imkân olmadı.' (Öztürk, 2013, s:157).

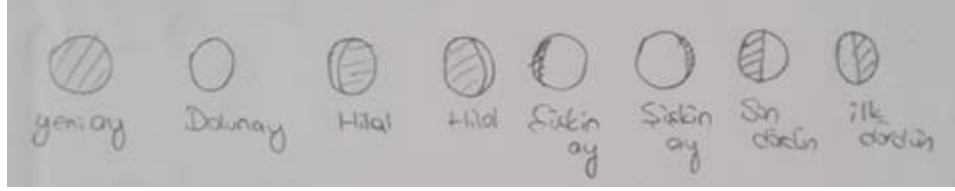
Öğrenciler öğrenme döngüsü modeli ile derse aktif olarak katılırlar. Yaparak-yaşayarak öğrenme yanında etkinliklerin çeşitlendirilmesi sayesinde öğrencilerin motivasyonları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyi artar. Bir öğrencinin geliştirilen etkinliklerle ilgili ifadesi şu şekildedir:

'Deney yaparak daha iyi öğrendik. Öğrendiklerimizi görselleştirerek unutmamı engelledi ve daha çok aklımda kaldı. Daha çok deney yaptık ve öğrendiklerimiz havada kalmadı ve görselleşince mantıksız konular mantıklı gelmeye başladı.' (Akdeniz ve Şadoğlu, 2015 s: 12).

Bilişsel alan teması altında incelenen başka bir konu ise kavram öğrenimidir. Öğrenme döngüsü modelinin her basamağında kavram öğrenimi ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar yer almakta ve her basamakta kavram öğreniminin düzeyi farklı olmaktadır (Dalak, 2017). İlgili konuda bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası çizimleri şekil 5.a ve şekil 5.b'de sunulmuştur (Ezberci, 2014).



Şekil 5.a. Öğrencinin Öğrenme Döngüsü Öncesi Çizimleri



Şekil 5.b. Öğrencinin Öğrenme Döngüsü Sonrası Çizimleri

Bu çizimler incelendiğinde öğrencinin, ayın evreleri konusunu, öğrenme döngüsü modelinin uygulanmasından sonra yeterli düzeyde öğrendiği söylenebilir.

Öğrenme Döngüsü ve Duyuşsal Alan: Duyuşsal alan temasında incelenen çalışmalarda; hazırlanan materyallerin öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bireysel, sosyal gelişimlerini arttırdığı ve bilimsel becerilerinin gelişmesini desteklediği sonucuna varılmıştır (Er Nas, 2008; Gül, 2011; Öztürk, 2013). Öğrenme döngüsü modeli ile oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik ilgi, tutum, motivasyon, öz-yeterlilik gibi duyuşsal becerilerini artırdığı belirlenmiştir (Öztürk, 2013). Öğrenciler bu modelle yürütülen dersleri daha zevkli bulduklarını ve konuları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir (Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013). Bu modelin öğrencilerde merak uyandırma, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve sorgulama becerilerini artırma gibi etkileri de bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme döngüsü modelinde etkinlikler çoğunlukla işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte yürütüldüğü için öğrencilerin sosyalleşme, liderlik ve paylaşım duyguları da gelişmektedir (Dalak, 2017). Öğrenme döngüsü ile işbirlikli öğrenmenin birlikte gerçekleştiği çalışmalarda öğrencilerin iletişim becerileri gelişirken aynı zamanda akran öğrenimi de desteklenmektedir. Çoruhlu (2014, s:216) tarafından yapılan çalışmada bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

'Posterlerimizi grup halinde hazırladığımız için grup arkadaşlarım da öğrenmeye katkıda bulundu. Her grup arkadaşımın bir şeyler öğrendim. Mesela poster üzerine yıldızın şeklini ben Türk bayrağında olduğu gibi çiziyordum. Arkadaşımdan o şekilde çizmem gerektiğini öğrendim.'

Yıldız (2008) çalışmasında öğrenme döngüsü modelinin; öğrencinin derse ve öğrenmeye yönelik olan yaklaşımına, dersin amacını kavramaya, sürecin zorluklarını anlamaya ve bilgileri hatırlamaya hizmet ettiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, mutlu ve eğlenceli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Yıldız tarafından yapılan çalışmada bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

'Biz... mutlu oluyorduk arkadaşlarımızla. Hem grup çalışması yapacağımız için Fen ve Teknoloji dersini çok seviyorduk. Neden? Çünkü grup çalışması yapıyorduk, sürekli etkinlikler de çok güzeldi. O yüzden eğlenceli oluyorduk derse girerken. Mutlu oluyorduk heyecanla bekliyorduk dersi (s. 243).'

Öğretmenlerin çalışma grubu olarak ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu modele göre yürüttükleri dersleri daha çok benimsedikleri ve sürece yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri saptanmıştır (Öztürk, 2013). Bu olumlu sonuçlar yanında bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme döngüsüne yönelik farkındalıklarının bulunmadığı belirlenmiştir (Feyzioğlu ve Demirci, 2013).

Öğrenme Döngüsü ve Devinişsel Alan: Devinişsel alan teması altında incelenen çalışmalarda

öğrencilerin öğrenme döngüsü modeli ile yaparak yaşayarak öğrendikleri ve aktif olarak sürece dâhil oldukları belirtilmiştir (Çoruhlu ve Çepni, 2015; Dalak, 2017; Ekici, 2007; Türker, 2009). Devinişsel alan ilgili bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

'Dersler alışılmışın dışındaydı. Çünkü birçok şeyi uygulamalı olarak yaptığımız için (deneyler) aklımın bir kösesinde kalıyor. Uygulamalı olarak yapmak, sözel olarak anlatmaktan daha iyi. Yani sonuç olarak daha kalıcı oluyor.' (Ekici, 2007, s. 61).

Öğrenme döngüsü modeli ile ilgili çalışmaların özellikle keşfetme ve derinleştirme basamaklarında katılımcıların aktif katılım sağladıkları belirlenmiştir. Devinişsel alana yönelik olarak öğrenme döngüsü modeli ile alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle öğrenme döngüsünün değerlendirme basamağında poster ve rubrik hazırlama gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmenler özellikle farklı bir etkinlik yapıldığında öğrencilerin derslere aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

'...Ders öğrenci merkezli işlendi, birçok poster etkinliğini onlar değerlendirerek değerlendirme sürecine de aktif olarak katıldılar. Bunun gibi birçok uygulama dersi eğlenceli ve zevkli bir şekilde sürece aktif katılarak öğrenmelerine katkıda bulundu.' (Çoruhlu, 2014, s:224).

Başka bir çalışmada ise öğretmenler, öğrencilerin derslerde daha hareketli ve aktif olduklarını şu ifadelerle açıklamışlardır (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009):

"Çocuklar konular oyunlaştırılınca daha iyi öğreniyorlar. Bu nedenle derinleştirme basamağında drama yaptırıyorum. Düşünerek yapın demek olmuyor. Olayın içinde yer almalarını sağlıyorum."

Devinişsel alana yönelik veri miktarı diğer temalara göre nicelik olarak daha az olmasına rağmen özellikle etkinliklerle ve deneylerle yürütülen çalışmalarda öğrenme döngüsü modelinin devinişsel alana katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Bir öğrenci deney yapma ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

'Deney yaparak daha iyi öğrendik. Öğrendiklerimizi görselleştirerek unutmamı engelledi ve daha çok aklımda kaldı. Daha çok deney yaptık ve öğrendiklerimiz havada kalmadı ve görselleşince mantıksız konular mantıklı gelmeye başladı.' (Şadoğlu ve Akdeniz, 2015, s:12).

Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanı boyutunda ele alınan çalışmalar incelendiğinde, genellikle bilişsel alana yönelik çıktılarının ağırlıklı olduğu ancak bazı çalışmalarda bilişsel ve alanın hem de duyuşsal alanın birlikte incelendiği belirlenmiştir. Diğer alanlara göre daha sınırlı çalışma yapılan devinişsel alana yönelik araştırma sonuçları, öğrenme döngüsünün etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme döngüsü modelinin, katılımcıların öğrenme alanlarına olumlu yönde katkısının olduğu çalışmanın genel bir sonucu olarak ileri sürülebilir.

Öğrenme Döngüsü ve Çalışma Grubu

Bu boyutta öğrenme döngüsünün; öğrencilerin (Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013; Geren ve Dökme, 2015; Gürbüz ve Turgut, 2013; Öztürk, 2013), öğretmen adaylarının (Benzer, 2015; Metin ve Özmen, 2009) ve öğretmenlerin (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015) görüşleri üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Bu boyuttaki çalışmalar üç çalışma grubu üzerindeki etkilerine göre incelenerek sentezlenmiştir: Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci.

Öğrenme Döngüsü ve Öğretmen: Derslerinde öğrenme döngüsü modelini kullanan öğretmenler öğrencilerinin akademik başarısının arttığını ve bilgilerinin kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenme döngüsü modelinin derslerde zaman ve sınıf yönetimi konusunda kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Feyzioğlu ve Demirci, 2013). Bir başka çalışmada ise bir öğretmen şu şekilde bir görüş bildirmiştir:

'Anlattığım dersin öğrencilerde farklı farklı algılanabileceğini, bu farklılığın aslında yanlış

olmadığını, yeni düşünme ve öğrenme yollarına giden kapıları açtığımı daha iyi kavradım. Etkinlikleri yapmak için daha iyi araştırmak gerektiğini, aslında kazanımları verirken farklı yöntemler geliştirmek gerektiğini, öğrencilerde soru işareti uyandırarak sorgulatarak kazanımların daha kalıcı olduğunu gördüm. ...' (Şadoğlu ve Akdeniz, 2015).

Öğretmenler, bu modele göre etkinlikler geliştirerek uygulama yaptıklarında derslerin daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015). Ayrıca öğrencilerin bu modelin uygulandığı derslerde aktif rol aldıkları için araştırma yapmayı öğrendikleri de öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bunların yanında öğretmenler, giriş basamağında güdüleme konusunda kavram yanlışlarının olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir (Feyzioğlu ve Demirci, 2013). Şadoğlu ve Akdeniz'in (2015, s. 136) yaptığı çalışmada bir öğretmen, öğrenme döngüsü için şu ifadeleri kullanmıştır:

'Birlikte öğrenme ve başarıya yönünü güçlendirirken, bireysel olarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, sorgulatan ve soruları sorarken aslında cevaba giden yolu alarak öğrenmeyi sağlaması avantajlarıdır. İşlenen konu öğrenciler için daha soyut gibi dursa da aslında etkinlikler yapılarak öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olduğunu gördüm...'

Öğretmenler öğrenme döngüsü ile hazırlanan öğretim materyallerinin ve etkinliklerin, kazanımlara uygun konu ve kavramları desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu modelin uygulanmasında poster, resim, sınıf içi etkinlikler, video, animasyon, slayt, bilgisayar oyunu vb. görsel materyallerin kullanılması ile anlaşılması zor olan kavramların eğlenceli bir sunumla verildiğini ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, tasarlanan öğrenci kılavuzunun, hali hazırdaki materyallerden daha fazla örnek içerdiğini, daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu da belirtmişlerdir (Kılıçlı ve Özkan, 2017, s:794).

Öğretmenler bu modeli uygularken karşılaştıkları sorunların başında sınıf kontrolü ve zaman olduğunu ve bu özelliklerle ilgili başarılı bir süreç yönetemediklerini ifade etmişlerdir (Feyzioğlu ve Demirci, 2013; Metin ve Özmen, 2009; Sarac ve Bayrak, 2017). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu özellikle derinleştirme basamağına hiç gelemediklerini ya da çok yüzeysel ele aldıklarını belirtmişlerdir (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Metin ve Özmen, 2009). Şadoğlu ve Akdeniz (2015) tarafından yapılan çalışmada bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

'Konular ve kazanımlar fazla olduğundan zaman yetersiz olmaktadır. Etkinlikler üzerinde durulması gereken süre yetersiz kalmaktadır. Materyallerin hazırlanması ve her öğrencinin bu etkinliklere katılabilmesi için oldukça çaba gerekmiştir.'

Öğrenme Döngüsü ve Öğretmen Adayı: Bu tema altında; öğretmen adaylarının öğrenme döngüsü hakkındaki bilgileri, öğrenme döngüsü modelini kullanma ve modeli kullanırken karşılaştıkları zorluklara yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Ayvacı ve Yıldız 2013; Benzer, 2015; Ültay 2012). Öğrenme döngüsü modelinin öğretmen adaylarının anlamlı öğrenmelerini sağladığı, meraklarını uyandırdığı, bilgilerinin kalıcılığını artırdığı, araştırma, sorgulama, keşfetme ve günlük yaşamla bağlantı kurma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Ayvacı ve Yıldız 2013; Benzer, 2015). Farklı çalışmalarda da bu modelin öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu belirlenmiştir (Artun, 2009; Ültay, 2012). Bir öğretmen adayının açıklaması şu şekildedir:

'...Bu uygulamalar yani araştırma yapmak aslında daha çok ilgimi çekti. Mesela en başlarda rapor yazmak ödev yapmak gibi bir şeydi. Ama şimdi araştırıyorsun, kitapları araştırıyorsun, defterleri araştırıyorsun. Çünkü bir merak uyanıyor kendimiz yapıyoruz deneyleri falan bu niye böyle olmuş diye merak ediyoruz dolayısıyla araştırıyoruz artık güzel bir şey.' (Ültay, 2012).

Benzer (2015) de çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme döngüsü basamaklarından girme basamağında başarılı olduklarını ancak değerlendirme basamağında yetersiz kaldıklarını, anlama ve keşfetme basamağında da sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerde merak uyandırdığı, bilginin kalıcılığını sağladığı, araştırma, sorgulama

ve keşfetme becerisini geliştirdiği ve günlük yaşamla bağlantı kurmayı sağladığı belirtilmiştir. Bu modelin olumsuzlukları olarak ise; çok zaman alması, öğretmenlerin deneyimsizliği nedeniyle yürütülememesi, her konuya uygulanamaması ve malzeme sıkıntısı durumlarında istenilen başarının elde edilememesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrenme Döngüsü ve Öğrenci: Bu tema altında öğrenme döngüsü modeline yönelik olarak; öğrencilerin akademik başarıları, kavramsal değişim düzeyleri, derse yönelik tutumları, farklı öğrenme ürünleri ortaya koymaları gibi özellikler yanında çok değişkenli çalışmalara da yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde, öğrenme döngüsünün genel olarak öğrencilerin akademik başarılarına olumlu anlamda katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır (Âdem, 2021; Arslan, 2014; Azman ve Kartal, 2022; Bilgin, Ay ve Coşkun, 2013; Geren ve Dökme, 2015; Özsevgeç, 2007; Varoğlu, 2021). Ayrıca öğrenme döngüsü modeli ile öğrencilerin kavram öğrenmeleri sağlanmış (Çolak, 2014; Çoruhlu ve Çepni, 2015; Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2015; Varoğlu, 2021) ve zihinlerinde var olan kavram yanlışlarını giderdiği ortaya konulmuştur (Çoruhlu ve Çepni, 2015; Gül, 2011; Küçük, 2011; Saka, 2006; Yıldız, 2008). Öğrencilerin öğrenme döngüsü ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

'...öğrenme döngüsü modelini seviyorum çünkü daha deneyimli insanlar oluyoruz.'

'...öğrenme döngüsü modelini seviyorum çünkü hem öğreniyoruz hem keşfediyoruz.'
(Bilgin, Ay ve Coşkun, 2013).

Bu model ile öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin (Geren ve Dökme, 2015; Sevinç, 2021) ve düşünme becerilerinin geliştiği (Ekici, 2007), derse karşı tutumlarının yükseldiği (Âdem, 2021; Deren, 2008; Gül, 2011; Öztürk, 2010) ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin olduğu ortaya çıkmıştır (Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009). Öğrencilerin ilgili konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Deney ve uygulamalar ilgimi çekti ve konuya daha çok ısındım. Dersler daha iyi konsantre oldum. Yaptığımız uygulamalar konuyu öğrenmeme yardımcı oldu. Bu nedenle dersi daha çok sevdim." (Şadoğlu ve Akdeniz, 2015).

Aynı çalışmada başka bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

'Derse daha iyi katılmam ve dersi daha iyi anlamama yardımcı oldu. Günlük hayatta kullandığımız ve işlerimizi kolaylaştıran tüm teknolojik araç-gereç alt vb. ürünlerin alt yapısında hafife aldığımız ama insanlığın temellerini oluşturan bazen akla hayale sığmayan bilimin ve bilimin yapıtaşlarından olan fiziğin etkilerinin olduğunu fark ettim.'

İlgili temada öğrenme döngüsü modeli ile görsel materyallerin kullanılmasının, ön tartışmaların yapılmasında ve öğrencilere kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırılmalarını sağlayacak öğrenme ortamları tasarlanmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur (Saka 2006).

Aşağıdaki Tablo 4'te, incelenen 37 araştırmanın yapılan nitel analizi sonunda ortaya çıkan en önemli bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. Temalara Göre Belirlenen Önemli Sonuçlar

BOYUT	TEMA	ÖNEMLİ SONUÇLAR
Öğrenme döngüsü ve etkileri	Öğrenme döngüsünün avantajları	Bilginin kalıcılığını artırması, bilginin kalıcılığını sağlaması, dersi eğlenceli ve heyecanlı yapması, keşfetme duygusunu geliştirmesi, hatırlamayı artırması, kavram yanlışlarını gidermesi, merak uyandırması, fikir alış-verişi yapmayı sağlaması, Derse ve konuya yönelik tutumu arttırması, Bireysel ve sosyal gelişim sağlaması, soyut kavramların öğrenilmesine imkân vermesi
	Öğrenme döngüsünün dezavantajları	Zamanın yetersiz olması, ders işlenişlerinin farklı olması, dersi eğlenceli hale getirmemesi, materyallerin yetmemesi, tutumu geliştirmemesi, (bazı çalışmalarda) başarı, motivasyon

		ve mantıksal düşünmeyi geliştirmemesi, öğrencilerin modele yabancı olması, sınavının ve etkinliklerinin zaman kaybettirici olması
Öğrenme döngüsü ve öğrenme alanları	Öğrenme döngüsü ve bilişsel alan	Akademik başarı artırması, Kavram öğrenimi sağlaması, Anlamli öğrenmeye katkı sağlaması, Öğrenme yaklaşımını oluşturması, Üst biliş öğrenmeye destek vermesi, Yaparakaşayarak öğrenmeyi sağlaması, Kavram öğrenimini sağlaması, Önbilgileri açığa çıkarma
	Öğrenme döngüsü ve duyuşsal alan	Bireysel ve sosyal gelişimlerini arttırması, Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini, Derse olan ilgiyi arttırması, Derse yönelik tutumu artırması, Motivasyonu geliştirmesi, öz-yeterliliği geliştirmesi, Merak uyandırma
	Öğrenme döngüsü ve devinişsel alan	İş birlikli öğrenmeyi desteklemesi, Yaparakaşayarak öğrenmeyi desteklemesi, Aktif olarak derslere katılmayı sağlaması, Alternatif ölçme değerlendirmeye uygun olması
Öğrenme döngüsü ve çalışma grubu	Öğrenme döngüsü ve öğretmen	Derslerin daha verimli yürütmeleri, Zaman ve sınıf yönetimine katkı sağlaması, Derinleştirme ve keşfetme basamağında önemli hususlara dikkat çekilmesi, Araştırma ve sorgulama becerilere katkı sağlaması, Sınıf içi etkinliklere fırsat vermesi, Alternatif ölçme değerlendirmeye uygun olması, Öğretmenlerin kavram yanlışlarının giderilmesi, farkındalık düzeyini artırması
	Öğrenme döngüsü ve öğretmen adayı	Anlamli öğrenmeye katkı sağlaması, Öğrenme döngüsü zorluklarına dikkat çekmesi, Merak uyandırması, Bilgilerinin kalıcılığını artırması, Araştırma, sorgulama, keşfetme becerilerini geliştirmesi, Günlük yaşamla bağlantı kurma becerilerini geliştirmesi, Mesleğe hazırlanmaya olanak sağlaması
	Öğrenme döngüsü ve öğrenci	Akademik başarılarının artırılması, Kavram öğrenimini sağlaması, Kavramsal değişime olanak sağlaması, Tutumları geliştirmesi, Farklı öğrenme ürünleri ortaya çıkarması, Bilimsel süreç becerileri geliştirmesi, Düşünme becerilerini geliştirmesi, Alternatif ölçme değerlendirmeye uygun olması

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Öğrenme döngüsü, Türkiye’de uzun yıllardır çalışılan ve araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir öğretim modelidir. Güçlü bir teorik temeli olan bu modelin fen eğitimi için önemli olduğu tüm dünyada kabul görmektedir. Karplus (1977) öğrenme döngüsü modelinin, eğitimin tüm problemlerini çözemeyeceğini fakat zor konuların ve kavramların öğretilmesinde yararlı olacağını iddia etmiştir. Fen eğitimcileri de bu durumu dikkate alarak fen eğitiminde öğrenme döngüsü modelini birçok araştırmada kullanmışlardır (Âdem, 2021; Deren, 2008; Er Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009; Gül, 2011; Öztürk, 2013; Saka 2006). Fen eğitimi yanında diğer alanlarda da kullanılan bu öğretim modeli farklı yaklaşım, model ve yöntemlerle bütünleşmiş şekilde güncelliğini korumaktadır. Bu model, 2005 yılında fen bilgisi dersi öğretim programının güncellenmesiyle birlikte Türkiye’de çok sayıda çalışmada ele alınmıştır. Bu araştırmada da fen eğitiminde öğrenme döngüsü modelinin uygulandığı 37 akademik yayını kapsayan bir meta-sentez çalışması yapılarak, fen eğitimi açısından önemli olan bu modelin etkilerine yönelik bir üst analiz yapılmıştır.

Bu çalışmada Türkiye’de yürütülen öğrenme döngüsü modeli araştırmalarına ilişkin üç boyut ve bu boyutlara bağlı olarak sekiz tema ortaya çıkartılmıştır. Bu boyutlar birbirinden farklı olarak ele alınsa da

kendi içlerinde birbirleriyle ilişkili olan çok sayıda bağlantı içermektedir. Araştırmaya dâhil edilen 37 çalışma her boyutta teker teker ve ayrıntılı olarak incelenmiş; temalar kendi içinde yeniden sentezlenerek sunulmuştur. Çalışmalar bütünsel gelişim alanları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın bu kısmında, temalara göre analiz edilen çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında ortaya konan sonuçlar tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Özellikle bazı çalışmaların bütün temaları kapsayan bulgular içerdiği tespit edilmiştir.

Öğrenme döngüsü modeline yönelik araştırma kapsamı incelenen çalışmalarda genellikle çalışma grubunun öğrenciler olduğu (Azman ve Kartal, 2022, Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013; Geren ve Dökme, 2015; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015), öğrenme alanı olarak bilişsel alana ağırlık verildiği (Aydemir, 2012; Ayvacı ve Yıldız, 2013; Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2016; Ekici, 2007; Er Nas, 2008; Gül, 2011) ve çalışmaların büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu modelin etkisinin incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin akademik başarı, tutum, bilimsel süreç gibi farklı becerilerini geliştirmede olumlu katkısının olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme döngüsü ve etkileri temasındaki araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve uygulamaya yönelik görüşlerin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir (Benzer, 2015; Bilgin, Ay ve Çoşkun, 2013; Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Geren ve Dökme, 2015; Gürbüz ve Turgut, 2013; Metin ve Özmen, 2009; Öztürk, 2013; Şadoğlu ve Akdeniz, 2015). Bazı çalışmalarda ise katılımcı grubun öğrenme döngüsü etkinliklerinin hazırlanmasında bilgi eksikliklerinin bulunduğu; bazı basamaklarında uygulama süresi açısından sıkıntılar yaşandığı saptanmıştır (Feyzioğlu ve Demirci, 2013; Metin ve Özmen, 2009; Sarac ve Bayrak, 2017).

Öğrenme alanı boyutu içinde ele alınan temalarda, öğrenme döngüsü modelinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki becerileri geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, öğrenme döngüsü modeliyle oluşturulan etkinliklerde sürece yaparak-yaşayarak dâhil olduklarından; motivasyonları artmakta, akranları ile iletişim becerisi kazanmakta ve öğrenmeleri kalıcı hale gelmektedir. Öğrenme döngüsü modelinin daha çok keşfetme ve derinleştirme basamaklarında etkinlikler düzenlendiği için öğrenciler genellikle bu basamaklarda sorun yaşamaktadırlar. Aynı şekilde öğretmenler de çoğunlukla bu basamaklarda zorlandıklarını, özellikle materyal sorunu ve zaman sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birçok öğretmen etkinliklerin uygulanması sırasında zaman yönetiminde başarısız olduklarını ve sınıfı kontrol etmede yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucu da, döngünün her basamağında sorunlarla karşılaşıldığı, özellikle de keşfetme basamağında diğer basamaklara göre daha fazla zorlanıldığı belirlenmiştir. Bu durumun yaşanmaması için öğrenme döngüsü ile ilgili yeni yapılacak olan çalışmalarda, araştırmacıların etkinliklerini tasarlarken zamanı iyi kullanma ve materyal geliştirme/seçme konusunda daha dikkatli olmaları tavsiye edilmektedir.

Öğrenme döngüsü modeli, öğrencilerin akademik başarı dışında bilimsel süreç becerileri, kavramsal başarıları, bilimin doğası algıları ve güdüsel stratejilerini olumlu düzeyde etkilemektedir. Bu modele göre yapılan uygulamalar duyuşsal alanda öğrencileri motive etmekte, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve farkındalıklarını artırmaktadır. Bu modelde bilişsel becerilere yönelik veri sayısı diğer temalara göre az olmakla birlikte öğrencilerin etkinliklerde sıralarından kalkarak birbirleriyle etkileşime girdikleri ve dersi yaparak yaşayarak öğrendikleri dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Öğrenme döngüsü modelinde öğrenciler dersi daha eğlenceli bulmakta, bu durum derse olan olumlu tutumu artırmakta ve buna bağlı olarak öğrenmeler daha kalıcı hale gelmektedir. Öğrenciler yaparak-yaşayarak sürecin içinde bulunduğu bütünsel gelişim göstermekte ve bu sayede bilginin kalıcılığı sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenme döngüsü modeli öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemenin yanında yanlışlarının giderilmesi ve düzeltilmesinde de etkili olabilmektedir.

Kavram öğreniminin analiz edildiği çalışmalarda, birçok çalışmanın öğrenme döngüsü modeli ile yürütüldüğü tespit edilmiş ve ilgili çalışma grubuna yeni kavramların kazandırılması öğrenme döngüsü modeli kullanarak sağlanmıştır. Ayrıca kavram öğrenimi için öğrenme döngüsündeki basamakların bazılarında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunduğu saptanmıştır. Bu durum dikkate alındığında

öğrenme döngüsünün her basamağı çok iyi planlanmalı ve kavram yanlışlığına sebep vermemelidir. Çünkü öğrenme döngüsü kavram yanlışlığı oluşturduğu değil bu yanlışlığı gidermede etkili olan bir modeldir. Öğrenme döngüsünün, çoğunlukla kavram yanlışlıklarının tamamen ortadan kaldırıldığı; az sayıda çalışmada ise yanlışlıkların tamamını gideremediği ancak yine de etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu durum kavram yanlışlığı ile ilgili öğrencilerin gösterdiği direnci ve bunun yanında etkinlik sırasındaki çevre şartlarının önemini de ortaya koymaktadır.

Araştırmada incelenen çalışmaların bazılarında akademik başarının yüksek düzeyde arttığı görülürken, bazılarında artışın aynı düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Ancak genel sonuçlar, öğrenme döngüsü modelinin fen eğitiminde akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Akademik başarının etkili olmadığı vurgulandığı çalışmalarda; zamanın yetmemesi, materyal eksikliği, gibi farklı değişkenlerin etkisinin olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Akademik başarı bilimsel çalışmalarda en fazla çalışılan değişken olduğundan, araştırmalarda farklı sonuçların elde edilmesi beklenen sonuçlardandır. Araştırmacıların bu farklı sonuçlardan hareketle öğrenme döngüsü uygulamalarını planlamalarının elde edilecek sonuçlar açısından olumlu katkıları olacaktır.

Öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu temalarda genellikle hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının ilgili modele yaklaşımlarının olumlu olduğu belirlenmiş ancak uygulama sırasında zaman ve materyal konusunda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile yürütülen bazı çalışmalarda, öğrencilerin bir kısmında öğrenme döngüsü hakkında eksik bilginin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenme döngüsü modeli güncel ve birçok farklı alanda sıklıkla kullanılmasının yanında diğer öğretim yöntemleri ile ilgili çalışmaların etkinliklerinin geliştirilmesinde de yararlanılmaktadır. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlık aşaması yanında mesleklerine başladıklarında bu modelin kullanımını etkili bir şekilde öğrenmeleri, mesleki ve kişisel gelişimleri açısından olumlu katkılar sağlayacaktır. Bunun için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğrenme döngüsü modeline uygun etkinlik hazırlamaları ve ders planlama gibi becerilerini geliştirici eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenler ise öğrenme döngüsünü daha verimli bir şekilde uygulayabilmek için hizmet içi eğitimlerle yeterliliklerini artırıcı, uygulama içeren eğitimler alabilirler. Bu eğitimlerde öğretmenlerin sıklıkla şikâyetçi oldukları zaman yönetimi ile güncel malzemelerle materyal hazırlama konusuna değinilmesi öğrenme döngüsünü uygulamaya olumlu katkılar sağlayacaktır.

Bu meta-sentez çalışması, öğrenme döngüsü modeli kullanılarak yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir araştırma olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme döngüsüne yönelik çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar; bu model ile ilgili etkinlikleri oluştururken iyi planlama yapmalı, zaman yönetimine ve materyal seçimlerine dikkat etmeli, farklı çalışmalarda sorun yaşanan basamaklara ayrıca önem vermelidirler. Ayrıca etkinlik oluştururken farklı öğrenme alanlarında bütünsel yaklaşım dikkate alınmalı, öğrenciler için her öğrenme alanına yönelik etkinlikler tasarlanmalı ve görüşmeler sadece duyuşsal ve bilişsel alan kadar devinişsel alana da katkı sağlayıcı olmalıdır. Ayrıca öğrenme döngüsüne yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak öğrenciler ile yürütüldüğünden, diğer örneklemelere genellenmesi sınırlı olacaktır. Bu nedenle araştırmacıların örneklem çeşitlenmesine gitmesi orijinal sonuçlar ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada görüldüğü gibi, fen eğitiminde en fazla tercih edilen öğrenme döngüsü uygulaması 5E olmuştur. Bu durum 3E, 4E ve 7E ile çalışma potansiyelinin olduğu ve araştırmacıların bu modelleri uygulaması ile yeni ve farklı bulgulara ulaşmaları mümkün olabilecektir. Ayrıca bu modellere yönelik yeni çalışmaların yapılmasının 5E modelinden elde edilen sonuçların geçerliğinin test edilmesi açısından da katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Adem, S. (2021). *Farklı stratejilerle zenginleştirilmiş 5E modeline dayalı fen öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Ağgül Yalçın, F. & Bayrakçeken, S. (2010). 5E öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının asit-baz konusu başarılarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.

Arslan, H. Ö. (2014). *The effect of 5E learning cycle instruction on 10th grade students' understanding of cell division and reproduction concepts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Artun, H. (2009). *Difüzyon ve osmoz kavramlarına yönelik 5E modeline uygun öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.

Atkin, J. M. & Karplus, R. (1962). Discovery or invention. *The Science Teacher* 29(2), 121-143.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.

Aydemir, N. (2012). *5E öğrenme modelinin lise öğrencilerinin çözünürlük dengesi konusunu anlamasına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aydın, H. & Durmuş, S. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi: Oluşturmacılık*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ayvacı, H. Ş. & Yıldız, M. (2013). 5E modeline uygun olarak tasarlanan laboratuvar materyaliyle gerçekleştirilen öğretim sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi: Işığın kırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-20.

Azman, Ö., Ö. & Kartal, M. (2022). 5E öğretim modeline uygun olarak bilgisayar destekli materyal tasarlanması ve materyale yönelik öğrenci görüşleri: Bileşikler ünitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 313-329.

Baker, D. R. & Piburn, M. D. (1997). *Constructing science in middle and secondary school classrooms*. Allyn and Bacon.

Batdı, V. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 85-112.

Benzer, E. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E'ye dayalı deney tasarlama seviyelerinin ve tasarım hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 302-328.

Bilgin, İ., Ay, Y. & Coşkun, H. (2013). 5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki başarılarına etkisinin ve model hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1449-1470.

Bondas, T. & Hall, E. O. (2007). A decade of metasynthesis research in health sciences: A meta-method study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(2), 101-113.

Boran, A. İ. & Aslaner, R. (2008). Bilim ve sanat merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.

Bozdoğan, E. A. & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin

Bybee, R. W. (2003). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, UK: Heinemann.

Bybee, R. W., Buchwald, C. E., Crissman, S., Heil, D. R., Kuerbis, P. J., Matsumoto, C., & McInerney, J. D. (1989). *Science and technology education for the elementary years: Frameworks for curriculum and instruction*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı: İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, A. (2014). *Ortaöğretim 11. sınıf elektromanyetizma ünitesinde 7E modelinin öğrencilerin kavramsal başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çoruhlu, T. & Çepni, S. (2015). Kavramsal değişim pedagojileri ile zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisinin değerlendirilmesi: Kuyruklu Yıldız, Yıldız Kayması ve Meteor örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 139-156.

Çoruhlu, T. & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: Astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.

Çoruhlu, T. Ş. (2014). *Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi ünitesinde zenginleştirilmiş 5E Öğretim modeline uygun hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrenci başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Dalak, D. (2017). *5E öğrenme modelinin ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel yapılarına ve bilimin doğasını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. & Vural, S. (2016). 5E öğretim modelinin üstün yetenekli öğrencilerin buharlaşma ve yoğunlaşma kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 821-838.

Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5E modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

DeWitt-Brinks, D. & Rhodes, S. C. (1992). *Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies* (Rep. No. Clearinghouse: CS507954). US: Michigan.

Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.

Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5E öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konularını anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Er Nas, S. (2008). *Isının yayılma yolları konusunda 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Er Nas, S., Çoruhlu, T. Ş. & Çepni, S. (2009). 5e modelinin derinleşme aşamasına ilişkin fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri: Trabzon ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 967-982.
- Ezberci, E. (2014). *Üst kavramsal faaliyetleri aktif hale getirici etkinliklerle desteklenmiş 5E öğrenme döngüsü modelinin 7. sınıf öğrencilerinin Ay'ın evreleri konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Feyzioğlu, E. & Demirci, N. (2013). Sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin 5e öğrenme modeliyle ilgili bilgileri, farkındalıkları ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 131-163.
- Geren, N. Ö. & Dökme, B. (2015). 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 76-95.
- Gül, Ş. & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güneş, L., Yılmazlar, M. & Takunyacı, M. (2022). Altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesinin react stratejisi ile öğretiminin öğrencilerin tutumuna etkisinin incelenmesi: altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesinin react stratejisi ile öğretiminin öğrencilerin tutumuna etkisinin incelenmesi. *Ejons Uluslararası Dergisi*, 6(23), 627-634.
- Gürbüz, F. & Turgut, Ü. (2013). 7e modelinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinde uygulanışına yönelik öğrenci görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 80-94.
- Jensen, L. A. & Allen, M. N. (1994). Sağlık-hastalık üzerine niteliksel araştırmanın bir sentezi. *Nitel Sağlık Araştırması*, 4(4), 349-369.
- Kanlı U. (2009). Roots and evolution of learning cycle model in light of constructivist theory-a sample activity. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 44-62.
- Kanlı, U. (2007). *7E Modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karplus, R. & Thier, H. D. (1967). *A new look at elementary school science: Science curriculum improvement study*. Chicago: Rand McNally.
- Karplus, R. (1977). Science teaching and the development of reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 169-175.
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kılıçlı, Z. Ö. & Özkan, M. (2017). 5E modeline uygun olarak hazırlanan öğretim kılavuzuna ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 781-803.
- Köksal, O. (2013). *The effect of mnemonic devices on achievement, attitude, vocabulary learning and retention on the fifth year primary school English lessons*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Küçük, Z. (2011). *Zenginleştirilmiş 5E modelinin 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimine etkisi: elektrik akımı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Metin, M. & Özmen, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikler tasarlarlarken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 94-123.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies (Vol. 11)*. Newbury Park: Sage.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Özmen, Ş. G. (2003) *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Öztürk, N. (2013). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ve ses ünitesinde 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Patterson, B., Thorne, S., Canam, C. & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Londra: Sage Publications.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde 5E modelinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Saklan, E., Yıldırım, N. & Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.

Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods qualitative metanalysis: Issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-372.

Sarac, H. & Bayrak, N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5e modelinin aşamalarını anlama düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 70-89.

Sevinç, S. (2021). *Uzaktan eğitim ile uygulanan 5E modeline dayalı öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Smerdon, B. A., Burkam, D. T. & Lee, V. E. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practised? *Teachers College Record*, 101(1), 5-34.

Şadoğlu, G. P. & Akdeniz, A. R. (2015). Modern fizik konularının öğretiminde 7e öğrenme modelinin kullanılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-30.

Tatar, E., Bilgin, İ. & Ay, Y. (2010). The effect of guided inquiry and open inquiry methods on students' science process skills. *International Conference on New Horizons in Education*, p. 703- 709,

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. & Piburn, M. (1997). İlköğretim fen öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.

Turgut, U., Çolak, A. & Salar, R. (2017). How is the learning environment in physics lesson with using 7E model teaching activities. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 1-28.

Türker, H. H. (2009). *Kuvvet kavramına yönelik 5E öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Varoğlu, L. (2021). *Kavram haritalarıyla desteklenen 5E öğrenme modelinin öğrencilerin kimya kavramlarını anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2006). Öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerileri ve kimya dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-106.

Yaman, S. (2018). Fen eğitiminde yaygın kullanılan öğrenme ve öğretme modelleri. Editör Ahmet Tekbiyık & Gültekin Çakmakçı. *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ss: 17-40.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Dissertations on the learning cycle in science education constitute the foundations of this research. The aim is to determine the quality of the studies conducted using the learning cycle model and to gather the results under a single roof. Meta-synthesis will be a very suitable method for this purpose. Meta-synthesis studies serve the purpose of synthesizing and reinterpreting the results of qualitative studies in the same field. It reveals the similarities and differences between different studies by reaching the dimensions of compilation and generalization. In this study, we divided learning cycles into themes and interpreted the final data.

Materials and Methods

Meta-synthesis studies are the interpretation of qualitative research findings in the same field. Such studies synthesize, reinterpret, and generalize the findings of qualitative studies and identify the similarities and differences between different studies. For this purpose, 428 studies were to retrieve from the databases using the keywords '3E learning', '4E learning', '5E learning', '7E learning', and 'learning cycle'. When we analysed 428 studies according to some criteria, we found 214 studies related to "learning cycle". The 214

studies were then re-listed according to their titles, abstracts, and research designs, and 37 studies were included, including 16 articles, 10 master's theses, and 11 doctoral theses. The 37 studies included in the meta-synthesis were reread by the authors and listed according to the study labels. Dimensions and main themes to be created by identifying the similarities and differences between the identified studies. Three experts in the field examined and evaluated the study labels to ensure the reliability of the dimensions and themes.

We identified three dimensions and eight themes related to these dimensions for this meta-synthesis study. The dimensions identified as 'learning cycle and its effects', 'learning cycle and learning group', and 'learning cycle and learning domain'. The themes within these dimensions are 'advantages of the learning cycle', 'disadvantages of the learning cycle', 'learning cycle and cognitive domain', 'learning cycle and affective domain', 'learning cycle and psychomotor domain', 'learning cycle and teacher', 'learning cycle and pre-service teacher' and 'learning cycle and student'. We combined and interpreted the qualitative findings of the studies within the themes by applying the results

Findings

The study group of the learning cycle model studies were generally students and researchers mainly emphasize the cognitive domain as the learning domain. It was found that this model contributed to the development of different skills such as academic achievement, attitude, and scientific process. Also, in the theme 'Learning cycle and its effects', it was found that students' academic performance increased and their opinions about the application were generally positive. Some studies revealed that the participants lacked knowledge about preparing activities related to the learning cycle. This condition may cause problems regarding the implementation of time in some steps of the implementation phase. Pupils reported that they had problems in these steps because the activities were organized around the discovery and deepening steps of the learning cycle model. Teachers also reported difficulties in these steps, especially with materials and time. Also, to academic achievement, the learning cycle model has been included in studies examining students' scientific process skills, conceptual achievement, perceptions of the nature of science, and motivational strategies. It motivates students in the affective domain, helps them to develop positive attitudes towards the course, and increases their awareness. In the learning cycle model, it is noteworthy that students learn by doing and experience by interacting with each other. In the related model, students find the lesson more enjoyable and develop positive attitudes, and, learning becomes more permanent. In studies examining concept learning with the learning cycle model, the learning cycle model is used to introduce new concepts to the study group. In the studies analyzed under the theme of the learning cycle and its benefits, it was found that most misconceptions were eliminated; in a few studies, it was found that it could not end all misconceptions, but still gave effective results. After analysing the studies on pre-service teachers and teachers, we found that teachers and pre-service teachers were generally positive about the model; however, they had problems with time and materials during the implementation.

Discussion

We concluded that the learning cycle model is effective in enhancing academic achievement. Many factors affect the academic achievement in the examined studies, such as the practitioner, the duration of the application, and the sample. With the learning cycle, students find the lesson more fun; this increases their positive attitudes toward the lesson and learning becomes more permanent. While creating activities with the learning cycle model, researchers should consider a holistic approach in learning areas. Activities should be designed for each learning area for students and should contribute not only to affective and cognitive areas but also to psychomotor areas.

Conclusion and Suggestions

This research would be a guide for studies using the learning cycle model. Related researchers should plan the process, pay attention to time management and material selection, and pay special attention to the problematical steps. The effective learning of pre-service science teachers using this model will contribute to their professional and personal competencies. To put in place the learning cycle more teachers' competencies to improve through in-service training. In this training, addressing the issues of time management and preparing materials with up-to-date materials, which teachers often complain about, will make positive contributions.

Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tuba KURT¹  Muhiddin OKUMUŞLAR²  Tolga SEKİ³ 

¹ Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye tuba_ordinaryus@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimler Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya, Türkiye muhiddinokumuslar@gmail.com

³Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Konya, Türkiye tlg.seki@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 10.05.2023
Kabul: 18.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Eleştirel Pedagoji,
Eğitim,
Öğretmen.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İlk olarak araştırmacılar tarafından 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri alanından 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Geri bildirimler sonucu iki madde formdan çıkarılmış ve 5'li likert tipi bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek formu Konya ilinde görev yapan öğretmenlere online bir şekilde ulaştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 300, doğrulayıcı faktör analizi için 251 öğretmen ile çalışılmıştır. Yapılan faktör analizine göre ölçeğin KMO değeri ve Bartlett testi sonucunda örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuştur. Analiz sonucunda altı maddenin faktör yükü yetersiz bulunmuştur. AFA sonucu 24 maddelik ölçek formunun tek boyutta toplandığı görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri %55.05'tir. Faktör yüklerinin .60 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında, elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı ($\chi^2/sd=2.46$) görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik bulguları AFA ve DFA için ayrı ayrı incelenmiştir. Birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha değeri .96, Guttman split-half katsayısı .95, McDonald's Omega (ω) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .56 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. İkinci grup için Cronbach Alpha değeri .95, Guttman split-half katsayısı .94, McDonald's Omega (ω) değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .49 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Analizler sonucunda 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini ölçen tutarlı faktör yapısına sahip olduğu saptanmıştır. Geliştirilen ölçeğin bu yönüyle, araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

The Validity and Reliability Study of the Teachers' Critical Pedagogical Orientations Scale

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 10.05.2023
Accepted: 18.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Critical Pedagogy,
Education,
Teacher.

The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine teachers' critical pedagogy orientations. Firstly, an item pool of 32 items was created by the researchers. In order to ensure content validity, 10 experts from the field of educational sciences were consulted. As a result of the feedback, two items were removed from the form and a 5-point Likert-type draft scale was prepared. The draft scale form was delivered online to the teachers working in Konya province. The survey model was used in the study. Exploratory factor analysis was conducted with 300 teachers and confirmatory factor analysis with 251 teachers. According to the factor analysis, the KMO value and Bartlett test of the scale showed that the sample size was sufficient. As a result of the analysis, the factor loadings of six items were found insufficient. As a result of EFA, it was seen that the 24-item scale form was gathered in a single dimension. The total explained variance value of the developed scale is 55.05%. Factor loadings were found to vary between .60 and .82. In the second stage of the study, confirmatory factor analysis was applied to confirm the factor structure obtained. As a result of the confirmatory factor analysis, it was seen that the structure revealed in the EFA was confirmed ($\chi^2/sd=2.46$). The reliability findings of the scale were calculated separately in the EFA and CFA stages and found to be sufficient. According to the findings obtained from the study, Cronbach's Alpha value for the first study group was calculated as .96, Guttman's split-half coefficient was calculated as .95, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .96. Item total correlations ranged between .56 and .79. For the second group, Cronbach's Alpha value was calculated as .95, Guttman's split-half coefficient was calculated as .94, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .95. Item total correlations ranged between .49 and .75. As a result of the analyses, it was seen that the scale consisting of 24 items and one dimension had sufficient validity and reliability. The scale was found to have a consistent factor structure measuring teachers' critical pedagogy orientations. In this respect, it is thought that the developed scale will contribute to the researchers and the literature.

Atıf/Citation: Kurt, T., Okumuşlar, M. & Seki, T. (2023). Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 665-678.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Son yıllarda eğitimin amacını ve tanımını ele alan birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Temele alınan felsefenin ve içinde bulunulan sosyolojik ortamın bu eğitim yaklaşımlarında etkili olduğu gözlenmektedir. Özellikle demokratik değerlerin ön plana çıktığı alanlarda otoriter, ezbere dayanan, disiplin gerektiren, öğretmen ve konu merkezli geleneksel eğitim anlayışlarının, yerini modern eğitim anlayışlarına bıraktığını görmek mümkündür. İnsanı ve akli merkeze alan modern eğitim anlayışında, bireyi göz ardı eden geleneksel paradigma metodolojik açıdan eleştirilmiş, ancak modern dönemde ise bireyin kurumsal yapıların etkisine bağlı olarak özgürlüğünün kısıtlandığı yönünde eleştiriler gün yüzüne çıkmıştır (Yıldırım, 2013). Geleneksel ve modern eğitim paradigmalarına bir eleştiri olarak ortaya çıkan eleştirel eğitim yaklaşımlarında, bireyin sistem karşısında nesne konumundan özne konumuna geçmesi, doğasına uygun bir eğitim anlayışıyla eğitilmesi ve bu süreçte mevcut uygulamaların da pedagojik, sosyal, kültürel ve varoluşsal bir perspektifle değerlendirilmesi temel amaç olmuştur (Yıldırım, 2013).

Eğitime eleştirel yaklaşan anlayışlardan biri eleştirel pedagoji anlayışıdır. Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim yaklaşımlarına karşı oluşturulmuş alternatif bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda okullar, hem tarihsel sürece bağlı kalarak hem de içinde buldukları dönemin sosyal ve siyasal bir parçası konumunda ele alınır (İnal, 2010). Okulların mevcut düzenin muhafaza edilmesi ve onun güçlendirilmesinde bir araç olarak kullanıldığı düşüncesine getirdiği eleştiri, eleştirel pedagojinin temel çıkış noktasını oluşturur (Durakoğlu, 2019). Bu durumda eğitim, politik güçler eliyle bireyleri şekillendirmekten öteye geçecek ve öğretmen ile öğrencinin özerkliği sağlanmış olacaktır. Buradan yola çıkarak eleştirel pedagojinin toplumda eşitliği temele aldığını, bireylerin özgürlüğünü desteklediğini, bilginin de diyalog ve sorgulama ile elde edileceğini savunan bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım, 2013).

Eleştirel pedagojinin eğitim alanına dâhil olması ile birlikte, hem ele alınan eğitim yaklaşımlarında değişimler gözlenmiş, hem de bu yaklaşımların kilit rolünde bulunan öğretmenler ve öğrenciler yeni kimlik ve rollere sahip olmuşlardır (Izadinia, 2011). Öyle ki bu yaklaşımda eğitim ve ona etki eden her türlü kurumsal yapı çok boyutlu olarak ele alınmakla birlikte, sınıfta otorite kabul edilen öğretmenin konumu sınıf disiplinini sağlama, içeriği oluşturma, öğrenciyle iletişim ve değerlendirme kriterlerini belirleme gibi alanlarda daha şeffaf bir hale gelmiştir. Bu yaklaşımdaki öğrencinin rolü ise kendisine aktarılanları aynen kabul eden değil, içinde bulunduğu bağlamı da göz önüne alarak kendi yaşamını ve eğitim ortamında edindiği bilgileri eleştiren, sorgulayan, özerk kişiler olması gerektiği yönünde ifade edilmiştir (Kellner, 2000). Sonuç olarak eğitimin, öğretmenin ve öğrencinin değişen rollerinde en önemli payın “eleştirel olabilme” anlayışında olduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımı eğitimi ve ona etki eden diğer kurumları, felsefi, ideolojik ve sosyolojik bir bakış açısıyla eleştirir. Buna bağlı olarak da kendi ilkeleri doğrultusunda eğitime ekonomik ve siyasi bazlı eleştiriler üzerinden yaklaşır. Bu ilkeler, tek yönlü bir baskının olduğu sistemlerden öte, çok sesli ve özgür bir ortam; sabit bir müfredat yerine, çağı göz önüne alan ve farklılıkları zenginlik olan gören bir anlayışa dayanır (Kesik, 2014). Ancak çoğulculuğu, esnekliği ve zenginliği merkeze alan bu ilkeleri sadece sistem eleştirisi olarak anlamak doğru değildir. Çünkü eleştirel pedagojinin öncülerinden sayılan Freire'nin (2021) bu ilkeleri temele alarak yetişkinlerin eğitilmesi bağlamında kullanması, bu yaklaşımın dönüşümü bireyde başlattığının bir göstergesi sayılabilir. Nitekim McLaren'nin (2018) eleştirel pedagojiyi sınıfta öğretim yapmanın, bilgi üretmenin, okulun kurumsal yapısı ile ona etki eden kurumlar arasındaki bağı düşünmenin ve eleştiride bulunarak dönüştürmenin bir yolu olarak görmesi de eleştirel pedagojinin kapsamının sınıf ortamından başlayıp topluma kadar uzandığının göstergesidir.

Eleştirel pedagojide eğitim, insanı aslanan doğasına döndürmenin ve daha adil ve demokratik bir

toplum oluşturmanın en iyi yoludur (Cevizci, 2021). O halde, hümanist bir yapıda olan eleştirel pedagoji yaklaşımında insanın doğasının muhafaza edilerek dönüşümün gerçekleştirilmek istendiği söylenebilir. Ayrıca, adından da anlaşıldığı gibi, bu yaklaşımda eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim esas alınmaktadır. Freire (2021) eleştirel düşünmeyi, dünya ve insan arasındaki bütünlüğü göz önüne alarak, gerçekliği dönüşüm süreci şeklinde anlayan bir düşünce biçimi olarak tanımlar. Freire'nin (2021) bu tanımlaması, eleştirel pedagojinin pozitivism karşıtı bir bilgiyi savunduğunu ve gerçekliği eylemle bir tutan bir anlayışta olduğunu gösterir. Dolayısıyla eğitimde bilginin özgürleştirilmesi ve bireylere eleştirel bilinç kazandırılması esastır (Kıncal, 2019). Bunun için sınıf ortamında öğrencilerin içinden gelmiş oldukları geleneği ve kültürü eleştirel bir bakışla yeniden yorumlamaları ve eğitimde sorumluluk üstlenmeleri beklenir. Böylesi bir eğitimde müfredat öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre düzenlenecek, materyaller de onların yeteneklerine uygun olarak hazırlanacaktır.

Eleştirel pedagoji yaklaşımında öğrencilere kazandırılmak istenen ne varsa hepsinin kilit rolünde öğretmenler bulunur. Öyle ki Giroux'un (1988) öğretmenler için kullandığı "Dönüştürücü Entelektüeller" ifadesi, eleştirel pedagoji anlayışındaki öğretmenlerin konumu için oldukça önemlidir. Bu durum öğretmenlerin sadece bilginin aktarıcısı olduğunu savunan geleneksel pedagoji yaklaşımlarına bir tepkidir. Bir başka deyişle, bu kavram ile öğretmenin sosyo-politik açıdan farkındalık kazanması ve sadece eğitimde belli bir noktaya gelmek için değil hem kendi hayatında hem de toplumsal yaşamda bir dönüşüme katkı sağlamaya davet edilmesi de amaçlanır. Böylelikle öğretmenlerin yeni kimliklerle birlikte ve daha geniş biçimdeki öğretmen nitelikleriyle donanmış olmasına ilave olarak toplumda öğrencilerin bir adım daha ileriye taşınması (Yaman vd., 2022) da mümkün olacaktır. Daha spesifik olarak belirtmek gerekirse, herhangi bir eğitim programının etkililiğinin büyük oranda öğretmenlerin kendileri için farklı biçimlerde tanımlanan sorumlulukları yerine getirmeleriyle ilişkilendirilmesi (Izadinia, 2011), öğretmenlerin niteliklerinin önemini bir kez daha ortaya koyar. Bu durumda sadece programın etkililiği değil, sözel beceriler, içerik bilgisi, pedagojik teknikler, kültürel duyarlılık, teknolojik yeterlik ve kişilerarası beceriler de son dönemlerde öğretmenin nitelikleri ile ilişkilendirilmiş bir haldedir (Izadinia, 2011). Bu durumu öğretmenlerin yeterlikleri şeklinde ifade etmek mümkündür.

Eleştirel pedagoji savunucuları, öğretmenlerin aktif ve eleştirel öğrenci yetiştirmedeki rolünü göz önünde bulundurarak onların önemini ortaya koyan çalışmalara katkıda bulunmuşlardır (Freire, 2021). Bu anlamda Paulo Freire (2021) ve Ira Shor'un (1987) özellikle öğretmenlerin sınıf içindeki konumunu ve eleştirel pedagoji çerçevesinde sahip olması gereken niteliklerini ve yeterliklerini ortaya koymak adına öne sürdüğü ilkeler oldukça önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin sınıf içindeki eğitimin ve bu eğitim için hazırlanan müfredatın kimin çıkarına hizmet ettiği yönündeki tutumları, öğrenci karşısında kendisini hangi pozisyonda gördüğü, bilgiye ve gerçekliğe bakışı ve bunu öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtması, öğrencinin doğasına yaklaşımı ve değerlendirme süreçlerini kullanışı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek noktasında dikkate değer hususlardandır. Nitekim eleştirel pedagojinin günümüz eğitim anlayışında işlerlik kazanabilmesi, öncelikle öğretmenlerin bu ilkelere inanması ve bu yaklaşıma yönelik olumlu bir görüşe sahip olmaları ile mümkündür. Bu sebeple, eğitim-öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerini belirlemek oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yeterliklerini ölçen çalışmalara ve bu alanda geliştirilen ölçek türlerine rastlanmıştır (Coşkun, 2012; Davran, 2006; Güven, 1997; Merdan, 2008; Özçınar, 2003; Tuluk, 2015; Uzun & Akay, 2021; Yılmaz, 2009). Ancak eleştirel pedagojinin temel dayanağını oluşturan epistemik, ontolojik ve tutuma yönelik değerlerin, öğretmen yeterliğini ölçmek amaçlı geliştirilen ölçeklerde ve yapılan çalışmalarda göz ardı edildiği görülmüştür. Bu durumda alandaki bu eksikliği gidermeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Yapılan bu araştırma ile eleştirel pedagoji ilkelerini öğretmen yeterlik ölçeğine dâhil etmenin önemi, öğretmenlerin sahip olması gereken roller ve mevcut eğitim sistemi konusunda daha bilinçli olmaları gerektiği konusunda yatmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin sınıf içi rolleri ile sosyo-politik rollerinin kaynaşması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerinden kendilerini zayıf gördükleri hususların belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmaların planlanması açısından geliştirilen ölçeğin öğretmen yeterliklerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Nitekim eleştirel pedagojide öğrenenlerin öğrenmesinden önce, öğretmenlerin eğitilmesine yapılan vurgu örgün eğitimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel pedagojinin ilkelerine ne düzeye sahip olduklarını gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerinin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirerek alandaki eksikliğin giderilmesidir. Hazırlanan bu ölçeğin öğretmen yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmalar için kaynak olarak kullanılması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu amaca uygun olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Konya İlinde görev yapan öğretmenler ile online veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek formları ilk olarak potansiyel katılımcılara elektronik ortamda gönderilmiş ve formu diğer katılımcılar ile de paylaşmaları istenmiştir. Çalışma için yeterli sayıya ulaştıktan sonra veriler yanıtlara kapatılmıştır. Ön uygulama 50 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada madde sayısının 10 katı katılımcı sayısına ulaşılması hedeflenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi 165 (%55)'i kadın, 136 (%45)'i erkek 300 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi 137 (%54.6)'i kadın, 114 (%45.4)'i erkek 251 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecinden önce literatür taraması yapılarak benzer ölçekler bulunup bulunmadığı incelenmiş, ancak araştırmanın amacına uygun benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Ölçek maddelerinin belirlenmesi amacı ile ulusal ve uluslararası literatür detaylı şekilde taranmış ve 32 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Belirlenen maddeler 5' li Likert şeklinde "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sıklıkla", "Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan ölçek formunun kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile eğitim bilimleri alanından 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının geri bildirimleri sonucu ölçek maddeleri yenilenmiş, on üzerinden en az sekiz puan alamayan iki madde formdan çıkarılmıştır. Oluşturulan form dil ve anlam açısından değerlendirilmesi amacı ile Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

Taslak ölçek öncelikli olarak ön değerlendirme için 50 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve tüm maddeler için yeterli bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi için 300 öğretmene ulaşılmış ve elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizinden önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi hesaplanmıştır ve yeterli bulunmuştur. Analiz sonucunda altı maddenin faktör yükü yetersiz bulunmuştur. AFA sonucu 24 maddelik ölçek formunun tek boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur.

AFA sonucu elde edilen 24 maddelik ölçek formu 251 öğretmenin katıldığı ikinci bir çalışma grubu ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum

değerleri $\chi^2/sd \leq 5$, $CFI \geq .90$, $IFI \geq .90$, $TLI \geq .90$, $SRMR \leq 0.08$ ve $RMSEA \leq .08$ olarak belirlenmiştir (Byrne, 2013; Kline, 2015). AFA sonucu elde edilen 24 maddelik ölçek formun doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğe ait her bir maddenin faktör yükü yeterli bulunmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirlilik analizi için son olarak birinci ve ikinci uygulamaya ait örneklem grupları birleştirilerek, ölçek 551 katılımcı üzerinden tekrar gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları rapor edilmiştir. Son olarak dört hafta ara ile tekrar test analizi gerçekleştirilmiş ve iki uygulama arasında güçlü korelasyon elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine ait faktör desenleri ve faktör yüklerinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan yapının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçek verilerinin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı, Guttman split-half katsayısı, McDonald's Omega (ω) güvenirlilik katsayısı, madde toplam korelasyonları ve test tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 ve AMOS 19 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca güvenirlilik analizi için Hayes Omega Macro kullanılmıştır.

Etik

Araştırmaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (Karar No:2022/386) izin alınmıştır. Araştırma verileri gönüllü katılımcılar ile online veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ölçek maddelerini doldurmadan önce bilgilendirilmiş onamları alınmış ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını elektronik ortamda beyan ettikten sonra ölçek formlarını doldurmuşlardır.

BULGULAR

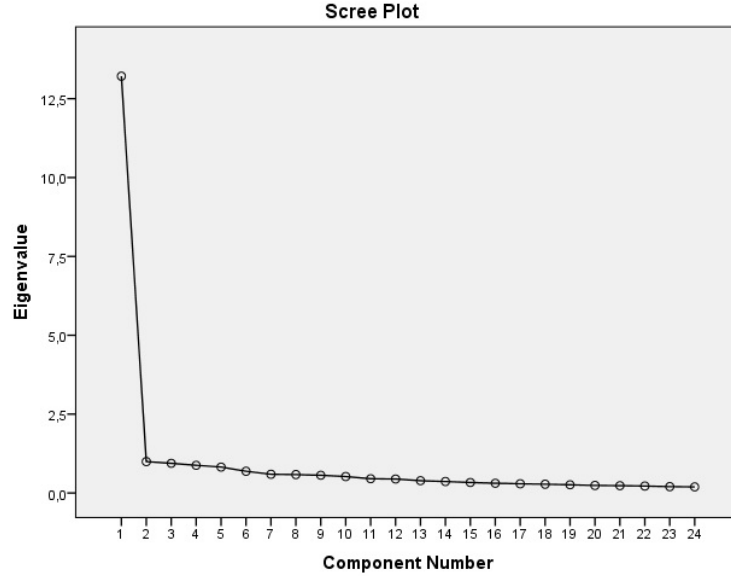
Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile hesaplanmıştır. İlk olarak 300 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre KMO değeri .965 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da anlamlı bulunmuştur (5173.294, $p < 0.01$). Elde edilen bulgular örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012; George & Mallery, 2001).

Faktör Deseninin Belirlenmesi

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .32 olarak belirlenmiştir (Seçer, 2018). Temel bileşenler analizi yöntemi ile gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük tek faktör altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 1. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Küm. %	Toplam	Varyans %	Küm. %
1	13.212	55.051	55.051	13.212	55.051	55.051
2	.995	4.145	59.196			
3	.941	3.919	63.115			
...			
24	.192	.801	100.000			



Şekil 1. Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde ikinci noktadan sonra çizgi eğiminin yatay bir seyre geçtiği görülmektedir (Şekil 1). Bu nedenle ölçeğin tek faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Bu tek faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %55.05'tir. Tek faktörlü ölçeklerde varyansın %30 ve üzeri olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017). Açıklanan varyans miktarı Tablo 1 de gösterilmiştir. 24 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğe ait faktör yüklerinin .60 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. AFA sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 2 de verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

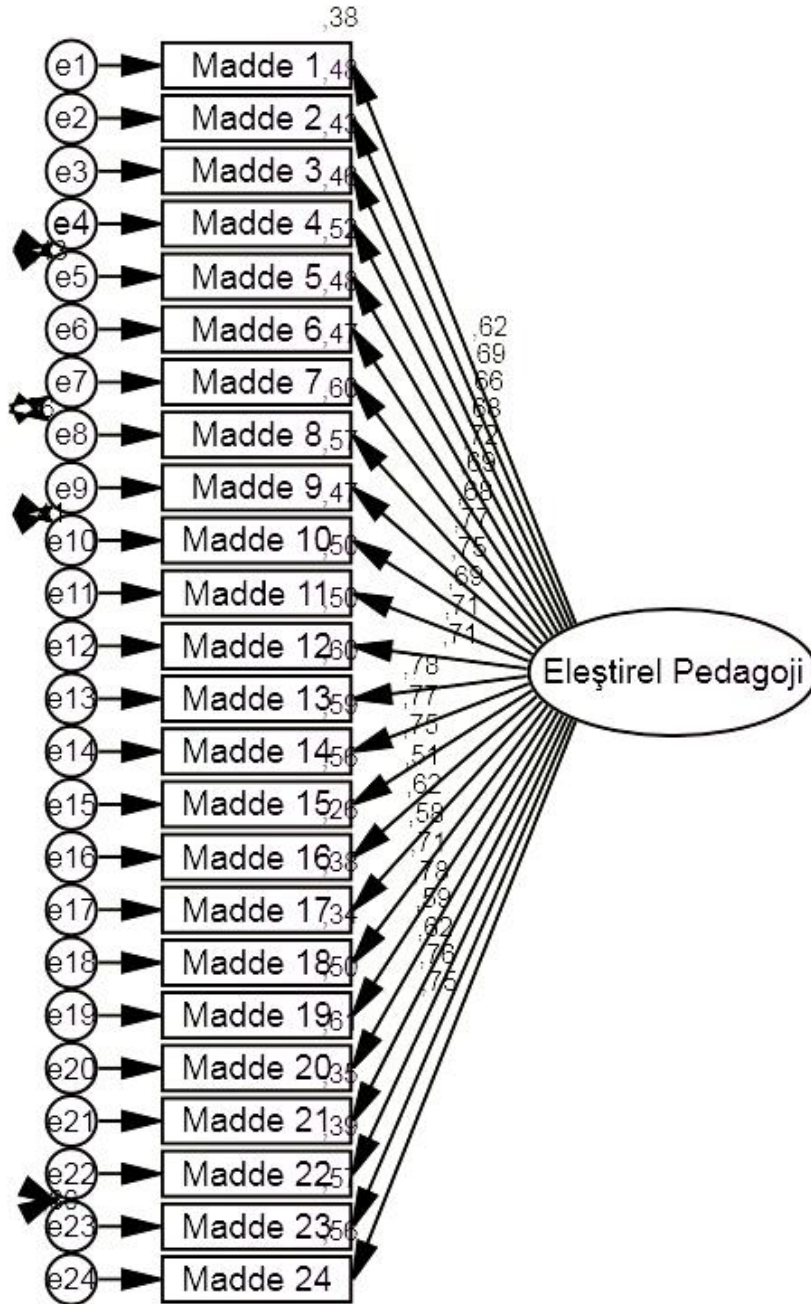
Araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının uygunluğu test edilmiştir. Analiz 251 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. DFA sonucu elde edilen faktör yüklerinin .51 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen faktör yüklerinin .30 dan büyük olması yeterli kabul edilmektedir (Seçer, 2015). DFA sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. AFA ve DFA Sonucu Elde Edilen Faktör Yükü Değerleri

Ölçek Maddeleri	AFA	DFA
1. Farklı görüşleri analiz ederek düşünürüm.	.62	.62
2. Bir probleme farklı çözümler getirebilirim.	.75	.69
3. Düşüncüyü geliştiren çeşitli yöntemleri bir arada kullanırım.	.74	.66
4. Bilginin, öğrenci tarafından yapılandırılmasına izin veririm.	.74	.68
5. Bireyin zihnen özgürleşmesine katkı sağlarım.	.78	.72
6. Düşünce ve eylemlerin ardında mantıklı bir açıklama bulmak isterim.	.72	.68
7. Gerçekliğin tek boyutlu değil farklı katmanlardan oluştuğunu düşünürüm.	.75	.69
8. Farklı bakış açılarıyla bakmanın gerçekliği kavramaya katkı sağlayacağını bilirim.	.81	.77
9. Ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	.71	.75
10. Müfredatı öğrenci deneyimleriyle ilişkilendiririm.	.76	.69
11. Öğrencilerle etkileşimli bir şekilde öğrenirim.	.80	.71
12. Öğrencilerin değerlerinin hayatlarındaki anlam arayışlarına katkısını incelerim.	.74	.71
13. Elde ettiğim bilgileri günlük hayatımdaki problemleri çözmeye kullanırım.	.74	.78
14. Her öğrencinin doğasının farklı olduğunu düşünürüm.	.77	.77
15. Kendi bilgilerimi öğrencinin bilgileriyle ilişkilendirmeye açık davranırım.	.79	.75
16. Bilgi ve yetkinliğe dayalı otoriteye önem veririm.	.60	.51

17. Gerçekliği dönüşüm süreci olarak anlarım.	.69	.62
18. Sınıfta kendi görüşlerimi içtenlikle dile getiririm.	.68	.58
19. Başkalarının doğrularına yapıcı eleştirilerde bulunurum.	.72	.71
20. İtirazların haklı veya haksızlığını anlamaya çalışırım.	.82	.78
21. Önyargılardan uzak dururum.	.67	.59
22. Gelişmiş soru sorma becerisine sahip olduğumu düşünürüm.	.70	.62
23. Yeni çözüm yolları bulmaya istekli davranırım.	.80	.76
24. Farklı görüşleri dinler ve anlamaya çalışırım.	.79	.75

DFA analizi sonucu uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd= 2.46$, RMSEA= .07, SRMR= .05, IFI= .90, CFI= .90, TLI= .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum değerleri yeterli bulunmuştur (Karagöz, 2016). DFA ile test edilen model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel Pedagoji Ölçeğinin DFA Sonuçları

Güvenirlik Analizi

Ölçeğe ait güvenilirlik bulguları AFA ve DFA aşamasında ayrı ayrı incelenmiş ve yeterli bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik bulguları Tablo 3 de verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha değeri .96, Guttman split-half katsayısı .95, McDonald's Omega (ω) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .56 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. İkinci grup için Cronbach Alpha değeri .95, Guttman split-half katsayısı .94, McDonald's Omega (ω) değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .49 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin dört hafta ara ile uygulanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğe ait güvenilirlik bulgularının yeterli olduğunu göstermektedir (Can, 2016).

Tablo 3. AFA ve DFA Çalışma Grubuna Ait Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Ölçek Maddeleri	I. Grup	II. Grup
1. Farklı görüşleri analiz ederek düşünürüm.	.69	.59
2. Bir probleme farklı çözümler getirebilirim.	.71	.67
3. Düşünceyi geliştiren çeşitli yöntemleri bir arada kullanırım.	.71	.64
4. Bilginin, öğrenci tarafından yapılandırılmasına izin veririm.	.70	.67
5. Bireyin zihnen özgürleşmesine katkı sağlarım.	.75	.71
6. Düşünce ve eylemlerin ardında mantıklı bir açıklama bulmak isterim.	.69	.67
7. Gerçekliğin tek boyutlu değil farklı katmanlardan oluştuğunu düşünürüm.	.72	.67
8. Farklı bakış açılarıyla bakmanın gerçekliği kavramaya katkı sağlayacağını bilirim.	.78	.75
9. Ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	.67	.74
10. Müfredatı öğrenci deneyimleriyle ilişkilendiririm.	.73	.69
11. Öğrencilerle etkileşimli bir şekilde öğrenirim.	.77	.68
12. Öğrencilerin değerlerinin hayatlarındaki anlam arayışlarına katkısını incelerim.	.71	.69
13. Elde ettiğim bilgileri günlük hayatımdaki problemleri çözmede kullanırım.	.71	.75
14. Her öğrencinin doğasının farklı olduğunu düşünürüm.	.73	.73
15. Kendi bilgilerimi öğrencinin bilgileriyle ilişkilendirmeye açık davranırım.	.76	.72
16. Bilgi ve yetkinliğe dayalı otoriteye önem veririm.	.56	.49
17. Gerçekliği dönüşüm süreci olarak anlarım.	.66	.61
18. Sınıfta kendi görüşlerimi içtenlikle dile getiririm.	.64	.57
19. Başkalarının doğrularına yapıcı eleştirilerde bulunurum.	.69	.69
20. İtirazların haklı veya haksızlığını anlamaya çalışırım.	.79	.75
21. Önyargılardan uzak dururum.	.64	.58
22. Gelişmiş soru sorma becerisine sahip olduğumu düşünürüm.	.67	.62
23. Yeni çözüm yolları bulmaya istekli davranırım.	.78	.75
24. Farklı görüşleri dinler ve anlamaya çalışırım.	.75	.72
Cronbach Alpha (α)	.96	.95
Guttman Split-Half	.95	.94
McDonald's Omega (ω)	.96	.95

TARTIŞMA/ SONUÇ/ ÖNERİ

Eleştirel pedagoji, mevcut ve geleneksel eğitim anlayışlarını bireyi politik güçler eliyle şekillendirmesi yönüyle felsefi, sosyolojik ve ideolojik açıdan eleştiriye tabi tutan bir anlayıştır. Bu anlayışta eğitimin, eleştirel, özgürlükçü, diyalojik, yaşam sorunlarını merkez edinen, teori-pratik bütünlüğünü sağlayan, demokratik, dönüşüm temelli, adil ve eşitlikçi bir yapıda olması gerektiği savunulur. Eğitimde dönüşümün sağlanması, pedagoji ile öğrencilere eleştirel bilinç ve farkındalık kazandırmak ile mümkündür. Çünkü eleştiriye merkeze alan bir pedagoji anlayışında, bireyin farkındalığı ile başlayacak bu durum, onu çevreleyen toplum yapısına kadar uzanacaktır. Böylelikle birey, toplumsal ve ideolojik düşüncelere karşı özne konumunda olacaktır. Öğrenciye kazandırılması

gereken bütün ilkelerde ana rolde olan kişi, öğretmendir. Burada öğretmenin rolü mekanik olarak bilgiyi aktarmanın da ötesine geçecek, öğretmen, öğrenciyle birlikte teoriyi pratiğe aktararak değişimin ve dönüşümün öncüsü olacaktır. O halde öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı epistemolojik ve ontolojik yeterlikleri ile bunları tutum ve davranış haline getirmesi, eğitimde praksiyi sağlamak açısından oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda ölçeğin geliştirilme süreci anlatılmıştır. Çalışma, öğretmen yeterlik ölçekleri konusunda ihmal edilmiş yönleri ön plana çıkarma girişimindedir. Şu ana kadar geliştirilen öğretmen yeterlik ölçeklerinde öğretmenlerin pozisyonu genellikle belirli öğretim stratejilerini kullanarak teknik açıdan belirlenen ya da sınıfa bağlı kalarak bir dizi görevi yerine getirmeye bağlı olan yeteneklere göre değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf içindeki eleştirel tutumu, bilgiye yaklaşımı, otorite paylaşımı, diyalogik yaklaşım ve sosyo politik rolleri bu ölçeklerde göz ardı edilen yönlerinden sayılabilir. Bu doğrultuda eleştirel pedagojinin eğitime yönelik ilkeleri ve öğretmenlerin sosyo politik rollerine olan bakışını incelemek için öğretmen yeterliği üzerine yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği*nde, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerinin eleştirel düşünmesine katkı sağlayabilmesi, onları motive edebilmesi, disiplini sağlamada alternatif yaklaşımlara açık olabilmesi, öğrenciye göre dersi ayarlayabilmesi gibi özelliklere yönelik algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Ölçülen maddelere bakıldığında, büyük oranda öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki etkileşimlerine dayandığını görmek mümkündür. İzadinia (2011), *Teacher Efficacy Measures* geliştirmiştir. Eleştirel pedagoji ilkeleri ile öğretmen yeterlikleri ölçeklerini karşılaştırarak yeni bir ölçek geliştirme çabasında olan bu çalışma “eleştirel ve sosyal rolleri yerine getirme, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde, yurtdışında konuyla ilgili yapılan öğretmen yeterlik ölçeklerini karşılaştırmalı olarak ele alması yönüyle, eleştirel pedagoji ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili önemli bir kaynak olduğu göze çarpmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise Güven (1997), öğretim ilkeleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve disiplini, araç-gereç kullanımı, araştırma, rehberlik ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşan *Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlilik Ölçeği* geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmenleri sadece sınıf içi performans yönüyle ele alındığını, ancak öğretmenin ontolojik bilgi düzeyi ile tutum ve davranışlarının eğitime yansımalarının göz ardı edildiğini söylemek mümkündür. İzci (1999), rehberlik, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, araştırma ve inceleme alanı ile ilgili beş alt boyuttan oluşan *Ortaöğretim Öğretmenliği Yeterlilik Ölçeği* geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek, öğretmenden sınıf içi disiplini sağlama, bu süreçte yöntem ve teknik kullanımı ile değerlendirme süreçlerini ele alan ve konuyla ilgili yapılan diğer ölçeklerle benzer nitelikleri ölçen bir yapıya sahiptir. Özçınar (2003), *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin Birbirleri ile Olan İletişimsel Yeterlilikleri Ölçeği*ni geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçekte her ne kadar öğretmenin sınıf içi konumu sınıf dışına taşınmış, öğrenci ve veli ile paylaşılmış, gerçekliğe farklı bakış noktasında iletişimin önemi vurgulanmış olsa da epistemolojik boyut ile tutum yönünün eksik bırakıldığı görülmüştür. Davran (2006), *Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği* geliştirmiştir. Ölçek; alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik), kişisel ve mesleki özellikler boyutu olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alanlarda öğretmenin rolü büyük oranda sınıf içindeki uygulamalarına yansıtılmış, sınıf dışındaki rolü ise diğer meslektaşlar ve veliler ile sınırlı tutulmuştur. Her ne kadar bu ölçek öğretmenin farklı öğretim yöntemleri ile farklı değerlendirme stratejilerini kullanması açısından bu çalışma ile uyum arz etse de bilgiye ve düşünceye yaklaşımı noktasında sınırlı kalmaktadır. Ayrıca bu ölçekte yaşam gerçekliğinin öğrenci ile ilişkisine yönelik

ontolojik boyut da göz ardı edilmiş, öğrenci ile kurulan iletişim, öğretmenin sınıf disiplinini sağlaması açısından ele alınmıştır.

Alan yazında öğretmen yeterliğine yönelik yapılan yerli ve yabancı ölçekler incelendiğinde birbirleriyle genel anlamda benzer nitelikler taşıması dikkat çekicidir. Özellikle de öğretmenin konumunu sınıf içiyle sınırlamak, bu ölçeklerdeki öğretmen anlayışına getirilebilecek en büyük eleştirilerden biridir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin rollerini sadece bilgi aktarımı yaparak öğrenmeyi kolaylaştıran ya da öğretimi kılavuzlayan yönü ile sınırlandırarak onların değişimi sağlama noktasındaki güçlerini görmezden gelmek, öğretmeni çok yönlü ele almanın önünde bir engel olacaktır. Bu durumda mevcut ölçeklerin geleneksel pedagojik yaklaşımın etkisinde olduğunu söylemek mümkündür. Geliştirilen mevcut ölçek, bu yönüyle eleştirel pedagoji ilkelerini öğretmen yeterliklerine dâhil ederek, öğretmenin konumunu sınıf içi uygulamalardan toplumu dönüştürmeye kadar genişletmesi açısından oldukça anlamlıdır. Nitekim geliştirilen ölçeğin maddelerine bakıldığında, bireyin gerçek yaşamını merkeze alarak problemi bu gerçeklik üzerinden temellendirmek, eleştirel analiz yapabilmek, öğrencinin zihnini ön yargılarından arındırarak onu özgürleştirmek, bu süreçte geleneksel ve salt başarı odaklı ölçme-değerlendirme araçlarından ziyade alternatif uygulamaları öğretim sürecine dâhil etmek öğretmenin eleştirel pedagoji çerçevesinde sahip olması beklenen yeterlikleri arasındadır. Ayrıca öğretmenin sınıf içinde sadece yöntem-teknik kazandırma ya da disiplini sağlamanın ötesinde, gerçekliğin ardındakini görebilmesi, kendisini şeffaf bir şekilde ifade ederek eğitim sürecine diyalogik biçimde dâhil olması gerektiği yönüyle geliştirilen bu ölçek, mevcut ölçeklerden farklılık arz etmektedir.

Geniş bir alan yazın taraması sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak ölçek Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim devlet okullarında görev yapan 551 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin yapı geçerliğini test etmek için açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliği hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, Guttman split-half katsayısı, McDonald's Omega (ω) değeri ile madde-toplam korelasyona bakılmıştır.

Faktör analizi sonucunda ölçeğin 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçek olduğu, iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin bu haliyle amaca uygun olarak kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri ölçeğinde maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplam puanı ile pozitif korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Bu durum ölçme aracında yer alan maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceleyen Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını test etmek için uygulanan KMO testi sonucunda da geliştirilen ölçek için elde edilen verinin faktörleşme için uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek ve maddelerin faktör yüklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan açılımlayıcı faktör analizinden elde edilen değer de varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir. Araştırmada farklı bir veri seti kullanılarak, yapısal eşitlik modellerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının uygulandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri değerleri, ölçeğin yeterli uyum ve tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için bulgular AFA ve DFA'da ayrı ayrı incelenmiş, dört hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve yeterli görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması sebebiyle, araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen yeterliklerini eleştirel pedagoji yaklaşımı açısından ele alması ve Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamı yönüyle sınırlı

tutulmuştur. Araştırmadan yola çıkarak, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine olan yönelimlerinin, farklı branşlar açısından karşılaştırılmalı şekilde incelenmesi, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan her branştan ve her düzeyden öğretmen ile çalışma yapılarak araştırmanın sınırlarının genişletilmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında “Eleştirel Pedagoji” dersine yer verilmesinin veya verilmemesinin öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine olan yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), Article 56.
- Büyüköztürk, Y. Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805534>
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.
- Coşkun, C. (2012). *Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenliği Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Aydın İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durakoğlu, A. (2019). Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri. İçinde F. Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek & D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step-by-Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn&Bacon.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Güven, S. (1997). *Temel Eğitim I. Kademe (ilkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Izadinia, M. (2011). Incorporating the Principles of Critical Pedagogy into a Teacher Efficacy Measure. *English Language Teaching*, 4(2), 138-150. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p138>
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitim (d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-24.

- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss 23 ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kellner, D. (2000). Globalization and New Social Movements: Lessons for Critical Theory and Pedagogy. İçinde *Globalization and Education*. Routledge.
- Kesik, F. (2014). Eğitim Yönetiminde Çoğul Bir Ses: Eleştirel Kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.40>
- Kıncal, R. Y. (Ed.). (2019). *Eğitim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Merdan, T. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçınar, Z. (2003). *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarısıyla Olan İlişkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Shor, I. (Ed.). (1987). Using Freire's ideas in the classroom – how do we practice liberatory education? İçinde *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Boynton/Cook Publishers.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuluk, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.232403>
- Uzun, N. B., & Akay, C. (2021). Öğretmenlerin Dijital Materyal Oluşturabilme Öz-Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), Article 26.
- Varlıkgörücü, N., & Şahin, M. (2018). *Radikal Felsefe, Eleştirel Pedagoji ve Okulsuz Toplum*. 7(3), 75-82.
- Yaman, S., İncebacak, B. B., & Tungaç, A. S. (2022). Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), Article 2.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). *Elementary School Teachers' Views About the Critical Pedagogy*. 18(1), 139-149. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i1.1042>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Critical pedagogy is an alternative educational approach to traditional educational approaches. With the inclusion of critical pedagogy in the field of education, changes have been observed both in the educational approaches discussed, and teachers and students, who play key roles in these approaches, have new identities and roles (Izadinia, 2011). In the critical pedagogy approach, teachers are at the key role of all that is desired to be gained by students. Advocates of critical pedagogy have contributed to studies that demonstrate the importance of teachers, considering their role in educating active and critical learners (Freire, 2021). These studies are important in determining the level of teachers' attitudes towards whose interests the education in the classroom and the curriculum prepared for this education serve, in which position they see themselves in the face of students, their view of knowledge and reality and their reflection of this in learning-teaching processes, their approach to the nature of the student and their use of assessment processes are important in determining to what extent teachers have the principles of critical pedagogy. For this reason, it is very important to determine the views of teachers, who are the most important element of education, on the current education system and critical pedagogy. The aim of this study is to develop a measurement tool to determine teachers' critical pedagogy orientations.

Materials and Methods: In this study, survey model was used. The research was conducted with teachers working in Konya Province using online data collection tool. The pre-application was carried out with 50 participants. In the study, it was aimed to reach the number of participants 10 times the number of items. Exploratory factor analysis was conducted with 300 teachers, 165 (55%) of whom were female and 136 (45%) of whom were male. Confirmatory factor analysis was conducted with 251 teachers, 137 (54.6%) of whom were female and 114 (45.4%) of whom were male. For the reliability analysis of the scale, the sample groups belonging to the first and second application were combined and the scale was re-performed over 551 participants and the results of the analyses were reported. Finally, a retest analysis was carried out with a four-week interval.

Findings: The suitability of the data for factor analysis was calculated with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity Test. According to the findings obtained from 300 participants, the KMO value was found to be .965 and Bartlett's test result was significant (5173.294, $p < 0.01$). Exploratory factor analysis (EFA) was conducted in order to reveal the construct validity of the scale and to determine the factor loadings of the items. In the analysis, factor loadings were determined as at least .32 (Seçer, 2018). As a result of EFA, it was seen that the scale was collected under a single factor with an eigenvalue greater than 1. The variance explained by this single factor structure is 55.05%. Consisting of 24 items and a single dimension, the factor loadings of the scale ranged between .60 and .82. The appropriateness of the single-factor structure that emerged as a result of the exploratory factor analysis was tested with confirmatory factor analysis. As a result of the data obtained from 251 teachers, it was seen that the structure revealed in EFA was confirmed. The factor loadings obtained as a result of CFA ranged between .51 and .78. As a result of the CFA analysis, the fit index values were $\chi^2/sd = 2.46$, RMSEA = .07, SRMR = .05, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90. The reliability findings of the scale were calculated separately in the EFA and CFA stages and found to be sufficient. According to the findings obtained from the study, Cronbach's Alpha value for the first study group was calculated as .96, Guttman's split-half coefficient was calculated as .95, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .96. Item total correlations ranged between .56 and .79. For the second group, Cronbach's Alpha value was calculated as .95, Guttman's split-half coefficient was calculated as .94, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .95. Item total correlations ranged between .49 and .75. In addition, the test-retest reliability coefficient of the scale applied with a four-week interval was calculated as .91.

Discussion and Conclusion: As a result of the factor analysis, it was evaluated that the scale was a scale consisting of 24 items and a single dimension, and the internal consistency coefficient indicated that the scale could be used in this form in accordance with the purpose. It was seen that the responses given to the items in the Teachers' Critical Pedagogy Orientations scale had a positive correlation between the items and with the total score of the scale. This indicates that the items in the measurement tool sample similar behaviours and the internal consistency of the scale is high (Büyüköztürk, 2017). The fact that the Bartlett Sphericity test, which analyses whether there is a relationship between the variables on the basis of partial correlations, is significant indicates that the data matrix is appropriate (Büyüköztürk, 2017). As a result of the KMO test applied to test whether the sample size was appropriate or not, it was seen that the data obtained for the developed scale was suitable for factorisation. The value obtained from the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale and

to determine the factor loadings of the items shows that the variance ratio is sufficient. Using a different data set in the study, confirmatory factor analysis from structural equation models was applied. As a result, it was seen that the structure revealed in EFA was applied. The fit statistics values obtained by confirmatory factor analysis reveal that the scale has sufficient fit and consistency. These results show that this scale developed to measure teachers' critical pedagogy orientations is a valid and reliable measurement tool.

Ortaokul Öğrencilerinin Dinledikleri Şarkıların Sözlerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Yakup AKSOY 

Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye yaksoy@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 01.06.2023

Kabul: 10.08.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Değerler Eğitimi,
Ortaokul Öğrencileri,
Şarkı Sözleri,
Müzik Eğitimi.

Ortaokul öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarının belirlenerek dinledikleri şarkıların sözlerinin değerler eğitimi kapsamında hangi kök değerleri içerdiğinin incelendiği bu çalışmada betimsel tarama ve doküman analizi yöntemleri birlikte işe koşulmuştur. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin üç farklı bölgesinin İstanbul, Şanlıurfa ve Konya şehirlerindeki devlete ait ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören 469 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dört sorudan oluşan mini bir anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların en çok dinlediği sanatçıların Türk ve yabancı uyruklu olduğu, bu isimlerin dijital müzik platformlarının güncel ve en çok dinlenen listelerinde yer aldığı, sanatçıların pop ve rap müzik türünde eserler ürettikleri ve Kore pop sanatçılarının ilk sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların, şarkıcıları ya da grupları; seslerinin güzelliği, şarkıların ve şarkı sözlerinin güzelliği, danslarının, giyim tarzlarının ve sahnelerinin güzelliği ile popüler oluşları gibi çeşitli değişkenler yönünden beğendikleri görülmüştür. Katılımcıların en çok dinlediği ilk on şarkının sözlerinde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında kazandırmayı hedeflediği on kök değerden hiçbirisinin bulunmadığı çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Değerler eğitiminde kullanılmak üzere çocuklara yönelik özellikle pop ve rap müzik türlerinde nitelikli şarkıların bestelenmesi ve devlet eliyle yaygınlaştırılması önerilebilir.

Analysing the Lyrics of Songs Listened by Secondary School Students in Terms of Values Education

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 01.06.2023

Accepted: 10.08.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Values Education,
Secondary School
Students,
Song Lyrics,
Music Education.

In this study, in which the music listening habits of secondary school students are determined and the root values of the lyrics of the songs they listen to within the scope of values education are examined, descriptive survey and document analysis methods are employed together. The sample of the study consists of 469 students studying in state-owned secondary schools and imam-hatip secondary schools in İstanbul, Şanlıurfa and Konya cities of three different regions of Turkey in the 2022-2023 academic year. A mini questionnaire consisting of four questions was used as a data collection tool. Content analysis technique was used to analyse the data obtained. As a result of the study, it was determined that the most listened artists of the participants are Turkish and foreign nationals, the artists produce works in pop and rap music genres, and Korean Pop artists are in the first place. It was observed that the participants liked the singers or groups in terms of various variables such as the beauty of their voices, the beauty of their songs and lyrics, the beauty of their dances, clothing styles and stages, and their popularity. The lyrics of the top ten songs that the participants listen to the most do not contain any of the ten core values that the Ministry of National Education aims to teach in the curriculum. It can be suggested to compose and popularise quality songs for children, especially in pop and rap music genres, to be used in values education.

Atf/Citation: Kurt, T., Okumuşlar, M. & Seki, T. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Dinledikleri Şarkıların Sözlerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 679-693.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Günümüz toplumları ve halkları, kültürünü ve değerlerini dönüştüren teknolojik, ekonomik ve sosyopolitik değişimlere hızlı ve kalıcı bir biçimde maruz kalmaktadır (Pérez Jorge, Medero, & Fernández, 2017). Bu değişim, kişiler arası iletişimi, bireyin hayata bakış açısını ve birçok alanda olduğu gibi değer ve değer yargıları noktasında toplumları giderek etkilemektedir (Aydın ve Sulak, 2015). Değer, Türk Dil Kurumu'na göre "1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 3. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Rokeach (1973) değeri, "belirli bir davranış tarzının ve varoluş halinin kişisel ya da toplumsal olarak tercih edilebileceğine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamaktadır (aktaran Çavuşoğlu ve Durmaz, 2020). Genel bir ifadeyle değer, bireylerin iyiyi ve kötüyü ayırt etmesinde yol gösteren, davranışlarını, kişiliğini ve dahası sosyal statüsünü etkileyen, ya da belirleyen soyut olgulardır (Aladağ ve Kuzgun, 2015). Değer konusuyla ilgili olarak farklı bilim alanlarının kendine özgü bakış açıları mevcuttur. Yirminci yüzyıla bakıldığında değerler; dini, felsefi, ideolojik ve sanatsal yönden incelemenin yanı sıra sosyoloji ve psikoloji bilimlerinin de inceleme konuları arasında yer almaya başlamıştır (Baş ve Hamarta, 2015) Psikoloji, değerleri insan davranışının yol göstericileri olarak kabul ederken, sosyoloji ise sosyal ve kültürel yapının temeline koymaktadır (Ersoy, 2018).

Farklı disiplinler tarafından yapılan tanımlamalara göre zengin bir içeriğe sahip olan değerler hem toplum hem de toplumu oluşturan bireyler için hayati derecede önem taşımaktadır. Çünkü bireyler, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini benimseyerek, bunları davranışlarında birer ölçüt olarak kullanırlar ve böylelikle daha iyinin ne olduğuna ilişkin genel yargılara ulaşabilirler (Büyükyıldırım ve Dilmaç, 2015). Bu noktada değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması noktasında başta eğitim kurumları olmak üzere toplumun her kesimine büyük görevler düşmektedir (Erbaş vd., 2022). Eğitimin ya da eğitim görevini üstlenen kurumların görevi sadece akademik açıdan başarılı değil aynı zamanda temel değerleri benimsemiş insanlar yetiştirmektir (Eken ve Öksüz, 2019). Bu da eğitim kurumlarında açık ve örtük bir şekilde değerler eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Uluslararası alan yazında karakter eğitimi, toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki eğitim gibi farklı temalar içinde ele alınan değerler eğitimi (Balcı ve Yelken Yanpar, 2010) öğrencilerin duygu, davranış ve düşüncelerini etkileyebilmede, değiştirebilmede, doğuştan var olan insani özellikleri ortaya çıkarabilmede önemli ve kritik bir rolde bulunmaktadır (Tulunay Ateş, 2017). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yenilenen öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen on kök değer belirlemiştir. Bunlar adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik şeklindedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Hem bireyler hem de bireylerin oluşturduğu toplumun huzuru ve bütünlüğü açısından büyük önem taşıyan bu değerler (Aydın ve Sulak 2015) diğer değerlere kıyasla öncelikli öneme sahiptir ve tüm disiplinlerle ortak olarak kazandırılması hedeflenmektedir (Akhan, Subaşı ve Açıl, 2020). Bu disiplinlerden birisi de müzik dersidir.

Uçan'a göre müzik; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür ve müziğin insan yaşamındaki önemi onun insan yaşamındaki bireysel, toplumsal, kültürel ve eğitimsel olmak üzere çeşitli boyutlardaki işlevlerinden kaynaklanır. Müzik, bireyi sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesi için direkt etkilerken toplumla bütünleşmesinde rol oynar. Kültür artırıcı, aktarıcı ve kültürlerarası etkileşimi sağlayıcı müziksel birikim sağlarken aynı zamanda bir eğitim aracıdır (Uçan, 2018). İnsanoğlunun varlığı ile birlikte var olduğu düşünülen müzik sanatı, sadece duygu ve hislerimize bir tercüman değil aynı zamanda hayatımızda tesirli ve vazgeçilemeyecek kadar etkili bir yapıya bürünmüştür (İmîk ve Haşhaş, 2020). Müzik yediden yetmişe her yaştan bireyin profesyonel olarak ilgilenmeseler bile dinleme ve söyleme boyutunda dahi serbest zaman tercihlerinin ilk sıralarında kendine yer bulan bir alandır (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006; Can, 2010; Hekim ve Yüksel, 2015). Yerel ve uluslararası ayırımıyla birlikte geçmişten günümüze kadar uzanan süreçte geleneksel müzik, sanat müziği ve popüler müzik olmak üzere üç tür müzik vardır (Say, 2002). Müzik, temelde sözlü ve sözsüz olmak üzere iki şekilde

karşımıza çıkmaktadır. Sözsüz müzik diğer bir ifadeyle saf müzik yalnızca müziğin özgün gücünü temsil ederken sözlü müzik şiir ve edebiyatla sentez oluşturarak mesajını zihinlere daha açık bir şekilde vermektedir (Çoraklı, 2018). Sözlü müziğin önemli bir türünü de -her ne kadar birçok küçük çalgı müziği eserlerini de kapsamakla birlikte- adını insan sesi kullanılarak yazılan sözlü eserlerden alan şarkı formu oluşturmaktadır (Cangal, 2008). Şarkılar çocukların yaşamında sadece söyleme ve dinleme ya da müzikal beceriler oluşturma/ geliştirme/değiştirme boyutlarında değil çeşitli alanların eğitiminde de sıkça rol üstlenmektedir. Lestariye (2012) göre şarkılar çocukların karakter gelişiminde ve değerler eğitiminde kullanılabilir çünkü şarkı sözleri öğrenmede yaratıcı, yenilikçi, ilginç yöntemlerden biridir. Gunawan ve Zulaeha'ya (2016) göre şarkılar öğrenmenin keyifli olmasına katkı sunar, ahlaki değerlerin öğretilmesinde iyi bir araçtır ve şarkı sözleri çocukların erken yaşlarda iyi karakterler oluşturmalarına yardımcı olabilir. Law ve Ho'ya (2009) göre okul müziğinde değerler eğitimi milliyetçilik ve vatanseverliğin yanında karakter gelişimini de destekler. Şarkı sözleri öğrencileri okullarının, ailelerinin ve toplumlarının yaşamına dâhil olmayı ve sınıf içinde ve dışında sorumluluklarının bilincinde olmaya teşvik eder.

Alanyazında değerler eğitimi birçok boyuttan inceleyen çeşitli çalışmaların varlığından söz edilebilir (Kaplan ve Peker, 2022; Koç ve Dilmaç, 2020; Pérez Jorge, Medero ve Fernandez, 2017; Sezer ve Çoban 2016). Ancak şarkıların ya da şarkı sözlerinin çocukların değerler eğitiminde etkisine ve kullanımına ilişkin yurtdışındaki araştırmacılar konuya daha fazla eğilim gösterirken yurtiçindeki alanyazının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Yurtdışındaki çalışmalardan bazıları; Lee (2016) şarkı söyleme/dinleme müzikal drama gibi bazı müzik etkinliklerinin karakter eğitime etkisini, Kristanto (2020) görsel-işitsel medya kullanılarak sunulan geleneksel şarkıların çocukların karakter eğitimine etkisini, Wicaksono ve Fitria (2019) çocuk şarkılarının değerler eğitimindeki etkisini, Saragi (2018) çocuk şarkılarının sözlerindeki mesajlar ve ahlaki öğretilerin çocukların değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmalar şeklinde sıralanabilir. Karagözoğlu'nun (2020) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinlediği şarkıların sözlerinin değerler eğitimi açısından incelediği, Öztürk ve Can'ın (2020) müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerleri edinmeleri üzerindeki etkisini, Yükrük ve Akarsu'nun (2017) müzik ders kitaplarındaki şarkıların değerler bakımından incelediği, Sonsel'in (2018) ilkokul müzik dersi öğretim programında yer alan çocuk şarkılarının evrensel değerler açısından incelediği ve Coşkun Keskin ve Akyıldız'ın (2021) Barış Manço şarkılarında yer alan değerleri incelediği çalışmalar ise yurtiçinde yapılan çalışmalardan bazılarıdır. Alan yazında çocukların dinledikleri şarkıların değerler eğitimi bakımından incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul kademesindeki öğrencilerin hangi şarkıları ve şarkıcıları dinledikleri, neden bu şarkıları ya da şarkıcıları dinledikleri ve dinledikleri şarkıların sözlerinin hangi kök değerleri kapsadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Katılımcıların en beğendiği şarkıcı ya da grup kimdir?
2. Katılımcılar neden bu şarkıcıyı ya da grubu beğenmektedir?
3. Katılımcıların en çok dinlediği şarkı hangisidir?
4. Katılımcılar neden en çok bu şarkıyı dinlemektedir?
5. Katılımcıların en çok dinlediği şarkılarda hangi kök değerler yer almaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarının belirlenerek dinledikleri şarkıların sözlerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi amaçlandığından dolayı betimsel tarama ve doküman analizi yöntemleri birlikte işe koşulmuştur. Betimsel araştırmalar yaşayanların, hali hazırda var olanların ve yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konması olarak ele alınabilir

(Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu araştırmalar, bir evrende evreni temsil edebilecek bir örneklem grubunun seçilmesi veya evrenin tamamı ile yapılan mevcut durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmada, öğrencilerin dinledikleri şarkıların sözlerinin kapsadığı değerler açısından analizi için ise doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilen doküman analizinde şiir gibi yazılı kaynaklar incelenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin üç farklı bölgesinde yer alan İstanbul, Şanlıurfa ve Konya şehirlerindeki tüm devlet ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise bu illerden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmacının ulaşabildiği 469 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	İstanbul		Şanlıurfa		Konya	
		f	%	f	%	f	%
5. sınıf	Kız	24	13.04	74	46.25	17	13.6
	Erkek	22	11.95	0	0	20	16
6. sınıf	Kız	29	15.76	34	21.25	14	11.2
	Erkek	17	9.23	0	0	13	10.4
7. sınıf	Kız	27	14.67	29	18.12	16	12.8
	Erkek	21	11.41	0	0	16	12.8
8. Sınıf	Kız	25	13.58	23	14.37	12	9.6
	Erkek	19	10.32	0	0	17	13.6
Toplam		469		184	100	160	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarını İstanbul'dan 184, Şanlıurfa'dan 160 ve Konya'dan 125 olmak üzere toplam 469 ortaokul seviyesinde öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin %33,47'sinin (f= 157) beşinci sınıfta, %22,81'inin (f=107) altıncı sınıfta, %23,24'ünün (f=109) yedinci sınıfta ve %20,46'sinin (f=96) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %69,08'i (f= 324) kız, % 30,92'si ise (f=145) erkektir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak altı sorudan oluşan mini bir anket kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgileri ikinci bölümünde ise araştırma problemlerinin cevabını bulmaya yönelik aşağıdaki sorular yer almaktadır.

1. Sınıfınız?
2. Cinsiyetiniz?
3. En beğendiğiniz şarkıcı ya da grup adını yazar mısınız?
4. Neden bu şarkıcıyı ya da grubu beğeniyorsunuz?
5. En çok dinlediğiniz şarkı hangisidir?
6. Neden en çok bu şarkıyı dinliyorsunuz?

Anketin hazırlanması aşamasında ilk olarak araştırmacı tarafından ilgili kaynaklar incelenmiştir. Daha sonra, oluşturulan anketin kapsam geçerliliği için iki öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul, Şanlıurfa ve Konya illerindeki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan üç müzik öğretmeni tarafından araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere anket soruları dağıtılmış ve yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından toplanan veriler araştırmacıya mail yoluyla

ulaştırılmıştır. Bu süreç 20 gün sürmüştür. Öğrencilerin en sevdiği 10 şarkının sözlerine internet kaynağı olan musixmatch üzerinden ulaşılmıştır. Yabancı şarkıların sözlerinin Türkçeye çevrilmesi aşamasında Deeply ve Google Translate çeviri uygulamalarından destek alınmış ve son olarak bir çeviri bir İngilizce öğretmene teyit ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre içerik analizinde veriler derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Özellikle sosyal bilimler alanında çokça tercih edilen analiz teknikleri arasında gösterilen içerik analizinde amaç, belli ilke ve kurallara uyarak elde edilen bir verinin kodlanması ve bu kodlamalardan yola çıkarak temalar şeklinde genel verinin özetlenmesidir (Büyüköztürk vd. 2019). Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla çalışmada elde edilen veriler, araştırmacı, müzik eğitimi alanındaki bir öğretim elemanı ve bir yüksek lisans öğrencisi tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada bulguları desteklemesi için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bulgular kısmındaki tabloların altında yer verilen doğrudan alıntılar K.1, K.2, K.3... şeklinde kodlanmıştır.

Etik

Çalışmada etik ilkelere sadık kalınmıştır. Çalışma öncesi katılımcılara öğretmenleri tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, istedikleri zaman bitirebilecekleri ya da ayrılacakları belirtilmiş ve "Bilgilendirilmiş Onam Formu" kendilerine sesli olarak okunmuştur. Katılımcıların isimleri alınmamıştır. Çalışmanın etik kurul onayı için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve 13.01.2023 tarihli 2023/10 Karar No'lu belge ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın birinci alt problemi olan "Katılımcıların en beğendiği şarkıcı ya da grup kimdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların En Beğendiği Şarkıcı/Grup İsmine İlişkin Tablo

Sıra	Şarkıcı/Grup İsmi	f	%	Tür	Ülke
1	Mabel Matiz-Mert Demir	47	10.02	Pop	Türkiye
2	Blackpink	43	9.16	K-Pop	Güney Kore
3	Sefo	39	8.31	Rap	Türkiye
4	Mustafa Ceceli	35	7.46	Pop	Türkiye
5	BTS (Bangtan Boys)	28	5.97	K-Pop	Güney Kore
6	Emirhan Çakal	19	4.05	Rap	Türkiye
7	Kurtuluş Kuş	17	3.62	Rap	Türkiye
8	Barış Manço	12	2.55	Pop	Türkiye
9	Ahmet Kaya	10	2.13	Özgün Müzik	Türkiye
10	Burak Bulut	10	2.13	Rap	Türkiye
11	Ceza	10	2.13	Rap	Türkiye
12	Duman	10	2.13	Rock	Türkiye
13	Neşet Ertaş	8	1.70	Türk Halk Müziği	Türkiye
14	Uzi	8	1.70	Rap	Türkiye
15	Köfn	7	1.49	Pop	Türkiye
16	Madrigal	7	1.49	Rock	Türkiye
17	Manga	6	1.27	Rock	Türkiye
18	Müslüm Gürses	6	1.27	Arabesk	Türkiye
19	Ezhel	5	1.06	Rap	Türkiye
20	Taylan Kaya	5	1.06	Rap	Türkiye
21-105	Diğer	137	29.21	Pop, Rap, Türk Halk Müziği, Arabesk, Özgün Müzik, Çocuk Şarkısı, Dini Müzik, Metal müzik	Türkiye, Güney Kore ve diğer yabancı ülkeler
Toplam		469	100		

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılara (n=469) en beğendikleri şarkıcı ya da grup ismi sorulduğu zaman 105 farklı isim belirtmişlerdir. İlk 20 içinde yer alan şarkıcı/grup isminde birinci sırayı Mabel Matiz-Mert Demir’in aldığı görülmektedir (f=47, %10,02). Bu ismi sırasıyla Blackpink (f=43, %9,16), Sefo (f=39, %8,31), Mustafa Ceceli (f=35, %7,46), ve BTS (Bangtan Boys) (f=28, %5,97) izlemektedir. Şarkıcıların/grupların müzik türüne göre dağılımları incelendiğinde (n=469) en çok pop müzik (f=243, %51,81) ve rap müzik (f=139, % 29,63) türünde faaliyet gösterdikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından en beğenilen şarkıcıların/grupların çoğunlukla Türkiye’li (f=378, %80,59) daha sonra ise Güney Kore’li olmak üzere yabancı uyruklu olduğu tespit edilmiştir (f=91,% 19,40).

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcıların neden bu şarkıcıyı ya da grubu beğendikleri?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Neden Bu Şarkıcı ya da Grubu Beğendiğine İlişkin Tablo

Sıra	Neden	f	%
1	Şarkıları çok güzel	139	29.63
2	Sesi/leri çok güzel	89	18.97
3	Şarkıyı güzel söylüyor/lar	37	7.88
4	Şarkıları huzur veriyor	29	6.18
5	Benim tarzımı ve ruhumu yansıtıyor	19	4.05
6	Şarkıları eğlenceli	19	4.05
7	Dansları güzel	16	3.41
8	Şarkıları bana iyi geliyor	13	2.77
9	Sahneleri çok güzel	11	2.34
10	Şarkıların müzikleri güzel	11	2.34
11	Hem duygusal hem damardan şarkıları var	10	2.13
12	Şarkılarının sözleri güzel	8	1.70
13	Şarkılarının ritmi güzel	8	1.70
14	İyi kalpli/ler	7	1.49
15	İyi rap yapıyor/lar	6	1.27
16	Yabancı şarkı söylüyorlar	5	1.06
17	Enerjili şarkıları var	4	0.85
18	Samimi, içten ve tatlı/lar	4	0.85
19	Bana kendimi özel hissettiriyor/lar	4	0.85
20	Çok havalı/lar	4	0.85
21-34	Diğer	26	5.54
Toplam		469	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılar neden bu şarkıcıyı ya da grubu beğendikleri sorulduğunda, en çok şarkılarının güzel olması nedeniyle beğendiklerini belirtmişlerdir (f=139, %29,63). Bu nedeni sırasıyla seslerinin çok güzel olduğu (f=89, %18,97), şarkıyı güzel söyledikleri (f=37, %7,88), şarkılarının kendilerine huzur verdiği (f=29, %6,18), ve kendi tarzlarını yansıttığı (f=19, %4,05) ifadeleri izlemiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Çünkü şarkıları çok güzel, neşe dolular ve çok tatlılar, ayrıca dansları da çok güzel.” K315

“Çünkü şarkılarının sözleri çok güzel ve bana önemli olduğumu hissettiriyor.” K4

“Ritmi çok güzel bağımlılık yapıyor.” K120

“Bu sanatçıların şarkılarını dinleyince çok enerjik oluyorum.” K75

“Şarkılarıyla kendimi çok iyi hissediyorum ve tanımlayamadığım bir duygu yaşıyorum.” K380

“Kendimi kötü hissettiğim zamanlar dinliyorum, içime bir mutluluk doğuyor.” K110

“Çünkü seslerini ve yüzlerini beğeniyorum.” K54

“Kliplerinde biraz açık giyinseler de dansları ve sahneleri çok iyi.” K64

“Çünkü tam benim kafadan olduğu için seviyorum.” K61

“Hem eski hem de yeni şarkılarındaki tüm sözler kulağıma çok hoş geliyor. Ayrıca samimi ve içten ve tatlılar.” K29

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Katılımcıların en çok dinlediği şarkı hangisidir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların En Çok Dinlediği Şarkıya İlişkin Tablo

Sıra	Şarkı ismi	f	%
1	Antidepresan	52	11.08
2	Bilmem mi?	24	5.11
3	Salıncak	24	5.11
4	Pink Venom	19	4.05
5	Rastgele	16	3.41
6	Bitek ben anlarım	15	3.19
7	Shut Down	12	2.55
8	İsabel	8	1.70
9	Affettim	6	1.27
10	İmdat	5	1.06
11-216	Diğer	288	61.40
Toplam		469	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcılara (n=469) en çok dinledikleri şarkının ne olduğu sorulduğunda 216 farklı şarkı ismi belirtmişlerdir. İlk 10 şarkıda birinci sırayı Antidepresan isimli şarkı almıştır (f=52, %11,08). Bu şarkıyı sırasıyla Bilmem mi? (f=24, %5,11), Salıncak (f=24, %5,11), Pink Venom (f=19, %4,05) ve Rastgele (f=16, %3,41) izlemiştir. Şarkıların müzik türüne göre dağılımları incelendiğinde (n=469) en çok pop müzik (f=271, %57,78) ve rap müzik (f=127, % 27,07) türünde oldukları görülmektedir. Bu türleri sırasıyla rock müzik (f=22, % 4,69), Türk halk müziği (f=19, % 4,05), özgün müzik (f=15, % 3,19), arabesk müzik (f=6, % 1,27), çocuk şarkıları (f=5, % 1,06) ve dini müzik (f=4, % 0,85) izlemiştir. Öğrencilerin en çok dinlediği şarkılar arasında Türk sanat müziğinden bir örnek yer almamıştır. Öğrenciler tarafından en çok dinlenen on şarkının Türk (f=399, %85,07) ve Güney Kore’li sanatçılara ait şarkılar (f=70,% 14,92) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan “Katılımcılar neden en çok bu şarkıyı dinlemektedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Neden En Çok Bu Şarkıyı Dinlediğine İlişkin Tablo

Sıra	Neden	f	%
1	Çünkü diğerlerine göre çok güzel güzel bir şarkı	82	17.48
2	Şarkının sözleri çok güzel	61	13.00
3	Mutluluk huzur ve güç veriyor sakinleşiyorum	56	11.94
4	Hareketli, eğlenceli ve heyecan verici bir şarkı	53	11.30
5	Sesi/leri güzel	48	10.74
6	Hoşuma gidiyor	41	8.74
7	Rap olduğu için	23	4.90
8	Beni anlatıyor ve tarzıma uygun	17	3.62
9	Duygulu ve hüznü bir şarkı	13	2.77
10	Anılarımı hatırlatıyor	10	2.13

11	Yabancı şarkıları seviyorum	8	1.70
12	Klibi çok iyi, dansları güzel ve yapabiliyorum	7	1.49
13	Şiddet ve küfür içermiyor	5	1.06
14	Türküleri seviyorum	4	0.85
15	Şarkıları hoşuma gidiyor	4	0.85
16	Güzel çalışıyorlar	4	0.85
17	Dinlerken kendimi güçlü hissediyorum	4	0.85
18	Söylemesi güzel	4	0.85
19	Melodisi güzel	3	0.63
20	Oyun oynarken gaza geliyorum	3	0.63
21-29	Diğer	19	4.05
Toplam		469	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılara neden en çok bu şarkıyı dinledikleri sorulduğunda ilk sırada belirttikleri şarkının diğer şarkılara göre daha güzel olduğu ifadesi yer almaktadır (f=82, %17,48). Bu nedeni sırasıyla şarkının sözleri çok güzel (f=61, %13), mutluluk huzur ve güç veriyor sakinleşiyorum (f=56, %11,94), hareketli, eğlenceli ve heyecan verici bir şarkı (f=53, %11,30), sesi/leri güzel (f=48, %10,74) ifadeleri izlemiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Şarkı diğerlerine göre çok güzel ve bu şarkıyı dinleyince insanın stresi gidiyor.” K10

“Ritmi çok güzel, rap müziği seviyorum. Sözleri de müzikle çok güzel birleşmiş.” K286

“Sesi çok güzel ve şarkı insanı serbest bırakıyor, çok havalı bir şarkı.” K357

“Şarkınız sözleri çok iyi beni anlatıyor.” K75

“Melodisini ve ritmini beğendiğim ve duygusal bir yanı olduğu için dinliyorum.” K192

“Bu şarkıyı özellikle bilgisayarda oyun oynarken dinliyorum beni acayip gaza getiriyor.” K91

“Bu şarkı bana özgüven veriyor.” K422

“Üzüldüğüm zaman dinleyince beni teselli ediyor.” K380

“BTS grubunu sevmeyen ve linçleyen kişiler için yazılmış anlamlı bir şarkı. Bu yüzden severek dinliyorum” K44

“İçimi rahatlatıp uykuya daldırıyor.” K24

“Çünkü çok heyecanlı ve hızlı söylenen bir şarkı.” K16

“Çünkü klibi ve ritmi çok iyi.” K413

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “Katılımcıların en çok dinlediği şarkılarda hangi kök değerler yer almaktadır? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların En Çok Dinlediği Şarkılardaki Değerlere İlişkin Tablo

Sıra	Şarkı ismi	Kök Değerler: (Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik)
1	Antidepressan	Yok
2	Bilmem mi?	Yok
3	Salıncak	Yok
4	Pink Venom	Yok
5	Rastgele	Yok
6	Bitek ben anlarım	Yok
7	Shut Down	Yok
8	İsabel	Yok
9	Affettim	Yok

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların en çok dinlediği ilk on şarkının sözlerinde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi on kök değerden hiçbirisinin bulunmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırma, ortaokul kademesindeki öğrencilerin hangi şarkıları ve şarkıcıları beğendikleri/dinledikleri, neden bu şarkıları ya da şarkıcıları beğendikleri/dinledikleri ve dinledikleri şarkıların sözlerinin hangi kök değerleri kapsadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların en beğendiği ilk yirmi Türk şarkıcı ya da grupta Emirhan Çakal ve Uzi gibi sanatçıların yer aldığı görülmektedir. Bu bulguları destekler biçimde dijital müzik platformu Spotify'nın 2022'nin en çok dinlenen ilk on Türk sanatçısı verilerinde bu iki sanatçı yer almaktadır (NTV, 2022). Kamalı ve Temiz'in (2017) yaptığı çalışmada da ortaokul öğrencilerinin en çok dinledikleri sanatçılar arasında bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Ahmet Kaya, Mabel Matiz, Mustafa Ceceli, Barış Manço ve Müslüm Gürses gibi isimler yer almaktadır.

Çalışma bulgularında katılımcıların en beğendiği ilk yirmi şarkıcı/grup içinde ilk beşte BTS ve Black Pink olmak üzere iki Kore pop grubunun olması ilk başta dikkat çekici görünse de sahadan ve literatürden elde edilen veriler bulguların normal olduğunu göstermektedir. Çünkü K-Pop hem Türkiye'de hem de dünya çapında büyük bir dinlenme oranına sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital müzik platformu Spotify'nın 2022 yılına ait dünyada en çok dinlenen şarkıcılarını ve şarkılarını yayınladığı listesinde, K-Pop gruplarından BTS en çok dinlenen beşinci sanatçı olurken Blackpink ise BTS'den sonra dünya çapında en çok dinlenen ikinci K-pop grubu olmuştur. Yine aynı rapora göre Gangnam Style ile dünyanın dikkatini çeken K-pop ve Güney Kore kültürü ile eğlencesinin küresel popüleritesindeki artış; ABD, Latin Amerika, Avrupa ve ötesine yayılarak tüm dünyada dominant bir rol üstlenmektedir (Spotify, 2022a). İmre'ye (2022) göre günümüzde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de özellikle Güney Kore kültürünün diziler, filmler, müzikler ve sosyal medya aracılığıyla yaygınlaştığı görülmektedir. Kore dalgasının başarılı olmasında önemli rolü üstlenen ve Kore müziğini ifade eden K-Pop dünya çapında önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkinin arkasında K-Pop sektörüne yumuşak güç ve kültürel diplomasi adı altında Kore Cumhuriyetinin ve Koreli şirketlerin desteklerinin olduğu da bilinmektedir. PSY'nin Gangnam Style şarkısı ile tanınmış ve bu şarkı ile YouTube'da izlenme rekorları kırmış olan K-Pop grupları hip hop, R&B, tekno ve pop müziğin karışımından oluşan etkili ve çekici dans koreografileriyle özellikle genç izleyici kitlelerine hitap etmektedir (Keskin, 2020a). Kore müziği Kore meraklıları arasında en çok ilgi duyulan alanların başında gelmektedir (Özturhan, 2019). Özellikle bayan kitlelerce beğenilme ve hayranlık yaratma sürecinin bir unsuru olarak düşünülebilecek dişilleştirilmiş çekici erkeklik imajı, Türk medyasında K-pop üyelerinin yoğun şekilde eleştirilmesine de sebep olmuştur (Keskin, 2020b).

Birinci alt probleme ilişkin bir diğer bulgu da katılımcıların büyük çoğunluğunun pop ve rap müzik türünde faaliyet gösteren sanatçıları/grupları beğendiğidir. Karagözoğlu'nun (2020) ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada bu bulgularla benzer şekilde öğrencilerin en çok pop müzik ve rap müzik türlerinde faaliyet gösteren sanatçıları sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Kamalı ve Temiz'in (2017) yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. İlgili çalışmada ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun pop ve rap müzik dinledikleri tespit edilmiştir. Taşal ve Vural'ın (2011) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada da bu bulguları destekler biçimde katılımcıların en çok rap ve pop müzik dinledikleri tespit edilmiştir. Her ne kadar Toptaş ve Bilget'in (2014) yaptığı çalışmada ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının Türk halk müziği dinlemesini istedikleri bulgusuna ulaşılsa da, çocukların müzik dinleme alışkanlıkları noktasında ailelerine direnç gösterdikleri söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalar sadece öğrencilerin değil müzik öğretmenlerinin ya da adaylarının da dinledikleri müzik türlerinde ilk sırayı popüler müziğin aldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Açıkgoz Mutlu'nun (2014) yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının günlük yaşamlarında %70'inin popüler müzik dinlediği

tespit edilmiştir. Atasoy'da (2019) benzer şekilde müzik öğretmenlerinin %47'sinin popüler müzik dinlediği ve bu müzik türünün ilk tercihleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler sonuçlara ulaşmıştır. Bosacki, Murray, Pollon ve Elliot (2006), Kanada'daki çocukların müzik dinleme alışkanlıklarını incelemiş ve yaş ve sosyoekonomik statü fark etmeksizin çocukların çoğunluğunun popüler müzik türlerini (pop ve rock ardından rap ve hip-hop) dinledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın ikinci ve dördüncü alt problemleri olan katılımcıların neden bu şarkıcıyı/grubu beğendiğine ve neden bu şarkıyı dinlediğine ilişkin bulgular incelendiğinde, sorulara benzer cevaplar verildiği söylenebilir. Bunlar: Şarkıların güzel ve eğlenceli olduğu, kendilerini rahatlattığı, sözlerinin güzel olduğu, sevinç, öfke ve hüzn gibi çeşitli duyguları barındırdığı şeklinde sıralanabilir. Bu bulgularla benzer şekilde Kılıç'ın (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada katılımcılar müziğin kendilerinde hissettirdiği duygu ve heyecanlar arasında ilk sırayı rahatlama duygusunun aldığı görülmektedir. Ayrıca mutluluk ve hüzn de öğrenci görüşleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Müziğin bir eğlence aracı olduğunu belirten öğrenci sayısı da göz ardı edilemeyecek boyuttadır. Kamalı ve Temiz'in (2017) yaptığı çalışmada da bu bulguları destekler sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmanın katılımcıları olan ortaokul öğrencileri, dinlediği sanatçıyı tercih etme nedenleri arasında; sesinin güzelliği, müzik tarzı, görsellik ve popülerlik gibi değişkenleri ilk sıralara koymuşlardır. Taşal ve Vural'ın (2011) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada da bu bulguları destekler sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmada katılımcılar, şarkıcı ya da grupları; şarkıların melodisi güzel olduğu için, şarkıların sözlerinin güzel ve anlamlı olduğu için, şarkıcıların sesi güzel olduğu için, şarkıların tempoları ve sözleri hızlı olduğu için, giyim tarzlarının güzel olduğu için ve güzel dans ettikleri için beğendiklerini ifade etmiştir.

Çalışmadaki bir diğer bulgu da katılımcılara neden bu müziği dinledikleri sorulduğunda dinledikleri sanatçıların video kliplerindeki dansların güzel olduğunu ve kendilerinin de şarkılarla birlikte dans ettiği ifadesidir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun popüler müzik dinlediği göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun çıkması doğal görünebilir. Çünkü Say'a (2002) göre popüler müziklere can katan temel öge dandır ve popüler müzikler bu nedenle geniş kitlelere daima çekici gelmiştir. Bu tür müzikler kitleleri sadece hoş ve aklıda kalıcı melodilerle değil dansa çağırarak da kazanmıştır. Katılımcılardan elde edilen ilginç bir bulgu da neden en çok bu müziği dinlediklerine sorusuna verdikleri "kendimi güçlü hissediyorum" cevabıdır. Bu bulguları destekler biçimde Leming'in (1987) 11-15 yaşları arasındaki erken ergenlerde rock müzik ve değerler konulu çalışmasında, müziğin ergenler arasında kültürel bir bağ oluşturduğu ve onları meşru yetişkin otoritesine karşı daha dirençli hale getirerek kendilerine özgü değer sistemlerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların en çok dinlediği şarkıda ilk sırayı Antidepresan almıştır. Bu bulguları destekler biçimde dijital müzik platformu Spotify'nın 2022 verilerine göre Mert Demir ve Mabel Matiz'in Antidepresan isimli şarkısı 2022 yılında bir günde en çok dinlenen şarkı olarak Türkiye'deki Spotify rekorunu kırmıştır (Spotify, 2022b). Karagözoğlu'nun (2020) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında katılımcılara bu soru sorulmuş fakat aynı bulgulara ulaşılmamıştır. Bunun farklılığın nedenlerinden öne çıkan, ilgili çalışma ile bu çalışmanın üç senelik bir zaman farkı ile gerçekleşmesi bir diğer ifadeyle popüler müziğin güncel yönünün doğal yansıması şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın beşinci alt problemi olan katılımcıların en çok dinlediği şarkılarda hangi değerler yer almaktadır? sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ilk on şarkının sözlerinde MEB'in kazandırmayı amaçladığı adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi 10 kök değerden hiçbirisinin bulunmadığı görülmüştür. İlk on şarkının pop ve rap müzik türlerinde olduğu göz önünde bulundurulunca eğlence amacının ağırlık kazandığı pop müzik üreticilerinin kitesine bir değer kazandırma gibi amaçlarının olmadığını görüldüğü söylenebilir. Ancak pop müziğin ülkemizdeki köşe taşlarından olan Barış Manço'nun şarkı sözlerinde, MEB'in belirlediği on kök değerden; sevgi, saygı, dostluk, dürüstlük, sabır, sorumluluk, vatanseverlik yardımseverlik gibi değerlerin yanı sıra duyarlılık, kanaatkâr olma, paylaşma, vefalı olma, görgülü olma, insana değer verme,

aile birliğine önem verme, barışsever olma, merhamet, namuslu olma, sağlıklı olmaya önem verme, şükretme, affedici olma, cömertlik, çalışkanlık, hoşgörü, iyi niyetli olma, misafirperverlik, mürüvvet, onurlu olmak, sadelik gibi değerler tespit edilmiştir (Coşkun Keskin, 2021). Barış Manço örneği bize pop müzik sanatçılarının istenildiği zaman milli, manevi ve evrensel değerleri kapsayan, dilden dile dolaşan ve yediden yetmişe herkesi kuşatan eserler üretebildiklerini göstermektedir. Katılımcıların en çok dinlediği şarkılarda rap müzik türünde eserlerde bulunmakta olup bu şarkıların sözlerinde de herhangi bir değere ulaşılamamıştır. Yapılan birçok çalışma rap müzikte yer alan sözlerin ve rap müzik videolarının değer unsurları barındırmak şöyle dursun diğer müzik türlerine göre daha fazla şiddet içerdiğini ayrıca uyuşturucu, alkol ve sigara kullanımını yüceltme eğiliminde olduklarını göstermektedir (American Academy of Pediatrics, 2009; Taşal ve Vural, 2011; Uluçay, 2018).

Sonuç olarak bu çalışmanın katılımcıları olan ortaokul öğrencilerinin en beğendiği şarkıcı ya da grubun Türk ve yabancı şarkıcılardan oluştuğu, K-Pop sanatçılarının ilk sıralarda yer aldığı, elde edilen bulguların dijital müzik platformlarının güncel ve en çok dinlenen listeleri ile paralellik gösterdiği, en çok beğenilen şarkıcıların pop ve rap müzik türünde eserler ürettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar şarkıcıları ya da grupları; seslerinin güzelliği, şarkılarının ve şarkı sözlerinin güzelliği, danslarının, giyim tarzlarının ve sahnelerinin güzelliği ile popüler oluşları gibi çeşitli değişkenler yönünden beğenmektedir. Katılımcıların en çok dinlediği ilk on şarkıda MEB'in öğretim programlarında güçlü olarak vermeye çalıştığı on kök değerden hiçbirisinin bulunmadığı çalışmanın diğer sonuçları arasındadır.

Hem bu çalışmanın hem de diğer birçok çalışmanın bulguları, ister ülkemizde ister yurtdışında pop ve rap müziğin geniş bir tabanda karşılık bulduğunu göstermektedir. Bu noktada pop ve rap müzik türlerindeki şarkılar değerler eğitiminin aşılması noktasında güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Bu türlerde değerler eğitime ilişkin çocuk ve gençlerin sevecekleri şarkılar, çocuk şarkıları bestecileri, besteciler ya da büyük dinleyici kitlesine sahip sanatçılar tarafından üretilebilir, bunların hedef kitleye ulaşması noktasında sanatçılar, medya ve devlet eliyle destek sağlanabilir ve politikalar üretilebilir, çocuklar, gençler ve aileler medya okuryazarlığı noktasında bilinçlendirilebilir. MEB'in müzik dersi ders kitaplarında değerler eğitime ilişkin çocukların ve gençlerin özellikle severek söyleyeceği/dinleyeceği popüler müzik eşlikli daha fazla şarkı yer alabilir. Sadece ülkemizi değil tüm dünyayı etkisi altına alan K-Pop dalgasına ya da bundan sonra oluşabilecek dalgalara karşı çocuklarımızı ve gençlerimizi koruyacak, bir ayağı ulusal değerleri diğer ayağı da evrensel değerleri kucaklayan millî ve kapsayıcı bir müzik eğitimi politikası geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Mutlu, F. A. (2014). Mesleki müzik eğitiminin gündelik yaşamla ve güncel müzik kültürüyle ilişkisi. *İçinde İpekyolunda Müzik Kültürü ve Eğitimi* (pp. 283-288). MÜZED.
- Akhan, N. E., Subaşı, E. ve Açı, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Aladağ, S., ve Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'Değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(29), 163-193.
- American Academy of Pediatrics (2009). Policy statement-Impact of music, music lyrics, and music videos on children and youth. *Pediatrics*, 124(5), 1488-94. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2145>
- Atasoy, M. U. (2019). Öğretmen adaylarının müzik dinleme alışkanlıklarının değerlendirilmesi (Kütahya ili örneği). *Turkish Academic Research Review*, 4(1), 221-234.
- Aydın, E., ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 482-500. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420>
- Aydoğan, İ., ve Gündoğdu, F. B. (2006). Kadın öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme ekinlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 217-232.
- Balcı F. ve Yelken Yanpar, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 81-90.

- Baş, V., ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 29(13), 369-391.
- Bosacki, S., Murray N. F., Pollon, D.E., & Elliott, A. (2006) 'Sounds good to me': Canadian children's perceptions of popular music, *Music Education Research*, 8(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/14613800600957495>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Pegem A.
- Büyükyıldırım, İ., ve Dilmaç, B. (2015). Siber mağdur olmanın insani değerler ve sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 7-40.
- Can, S. (2010). Muğla üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrenci ailelerinin boş zaman faaliyetlerine katılım biçimlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 861-870.
- Cangal, N. (2008). *Müzik formları*. Arkadaş Yayınevi.
- Coşkun Keskin, S., ve Akyıldız, M. (2021). Barış Manço şarkılarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.153-186 <https://doi.org/10.34234/ded.936570>
- Çavuşoğlu, S., ve Y. Durmaz (2020). Deneysel pazarlama ve yeşil davranış. Hiper Yayın.
- Çoraklı, E. (2018). Sözlü ve sözsüz müzik üzerine felsefi bir karşılaştırma. *Art-Sanat Dergisi*, (9), 51-58.
- Eken, N. T., ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 356-366. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185639009>
- Erbaş, S., Kılcan, B., Yel, Ü., Yaylacı Kılıç, Z., Palaz, T., ve Kılcan, T. (2022). Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin ve ortaokul öğretmenlerinin kök değerlere ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 360-375.
- Gunawan F., & Zulaeha, Z. (2017). Analysing character education values at SDIT Al-Qalam through song lyrics. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 84, 43-47. <https://doi.org/10.2991/iconeg-16.2017.11>
- Hekim, M., ve Yüksel, Y. (2015). Kırsal kesimde yaşayan ortaokul öğrencilerinin rekreatif tercihlerinin göre incelenmesi (Ağlasun ilçesi örneği), Şimşek, K. Y. ve Tütüncü, Ö. (Eds.). İçinde *Anadolu Üniversitesi III. Rekreasyon Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı* (pp. 479-487).
- İmik, Ü., ve Haşhaş, S. (2020). Müzik nedir ve hayatımızın neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 196-202. <https://doi.org/10.22252/ijca.854961>
- İmre, E. (2022). *Kore kültürünün Türk toplumuna aktarımına yönelik çalışmalar: Ankara Kore kültür merkezi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kamalı, C., ve Temiz, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin müzik tercihlerinin ve bu tercihleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi, *Fine Arts*, 12(4), 280-298. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.4.D0207>
- Kaplan, H., ve Peker, S. (2022). Kök değerler eğitimi açısından Özbek masalları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 426-444. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.26>
- Karagözoğlu, N. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediği şarkıların sözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(8), 56-78.
- Keskin, A. (2020a). Parasosyal etkileşim açısından K-pop fanlığı: Army hayran kültürü üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(5), 25-38.
- Keskin, A. (2020b). BTS veya aşık olunacak erkeklik: Youtube'da netnografik bir analiz. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 6, 4-22.
- Kılıç, I. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 360-371.
- Koç, A., ve Dilmaç, B. (2020). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği

arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 175-185. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.4>

- Kristanto, W. (2020). Javanese traditional songs for early childhood character education. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 169-184. <https://doi.org/10.21009/141.12>
- Law, W. W., & Ho, W.C. (2009). Globalization, values education and school music education in China, *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 501-520. <https://doi.org/10.1080/00220270802372329>
- Lee, A. (2016). Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan. *International Journal of Music Education*, 34(3), 340-351. <https://doi.org/10.1177/0255761414563195>
- Leming, J. S. (1987). Rock music and the socialization of moral values in early adolescence. *Youth & Society*, 18(4), 363-383. <https://doi.org/10.1177/0044118X87018004004>
- Lestari, R. (2012). Nyanyian sebagai metode pendidikan karakter pada anak. *Prosiding Seminar Nasional Psikologi Islam, Surakarta*, 131-136.
- MEB, (2018). Müzik dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf>
- NTV, (2022). Türkiye’de 2022 yılında en çok dinlenen sanatçılar ve şarkılar. <https://www.ntv.com.tr/galeri/n-life/kultur-ve-sanat/2022de-turkiyede-en-cok-dinlenen-sarkilar,XjPTEM-DAE66RG9ZqyUyVw/ZvedLIeW7UCtbnX741daqQ>
- Özturhan, F. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin Güney Kore dizileri izleme durumları ve dizilerin etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Öztürk, E., ve Can A, A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 1053-1064. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5150>
- Pérez Jorge, D., Medero, F. B. & Fernández, E. M. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Saragi, D. (2018). Reconstruction of values in children songs (dolanan) at north sumatera toward building children work ethics and character. In *3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership* (pp. 741-746). Atlantis Press.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sezer, A., ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39. <https://doi.org/10.29065/usakead.232420>
- Sonsel, Ö. B. (2018). Analysis of the children’s songs in 2017 elementary school music lesson curriculum in terms of universal values. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 75-82. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3531>
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Spotify, (2022a). It’s here: The top songs, artists, podcasts, and listening trends of 2022. <https://newsroom.spotify.com/2022-11-30/the-top-songs-artists-podcasts-and-listening-trends-of-2022/>
- Spotify, (2022b). Türkiye’de bir günde en çok dinlenen şarkı. <https://www.instagram.com/p/CmbHjxXDfhf/>
- Taşal, B., ve Vural, F. (2011). Şarkı sözlerinde şiddet ögesi: Aksaray ili ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yapılan bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 251-259.
- TDK. (2023). *Türkçe sözlük*. 11 Mayıs 2023 tarihinde erişildi. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=yakla%C5%9F%C4%B1k%20de%C4%9Fer>
- Toptaş, B., ve Bilget, S. (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin müziksel geçmişleri ve bu doğrultuda çocuklarını müzik eğitimine yönlendirme durumları. İçinde *İpekyolunda Müzik Kültürü ve Eğitimi* (pp. 159-165). MÜZED.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi*. Arkadaş Yayıncılık.

Uluçay, T. (2018). Lise öğrencilerinin dinledikleri müzik türlerinin şiddet eğilimlerine etkisi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (41), 135-153. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.450424>

Wicaksono, H. Y., & Fitria, Y. J. (2019). Early inculcation of character values through children's songs. In *21st Century Innovation in Music Education* (pp. 220-223). Routledge.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5th Ed.). Seçkin Yayıncılık.

Yükrük, S., ve Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1171-1186.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The place and importance of music, which is a branch of art, in human life is indisputable. People are intertwined and interact with music at every age, time and place. Music is also an effective means of communication and one of its important features is that it can effectively convey its message to the receiver. Especially with spoken music, it can achieve this easily. This situation also paves the way for music to be used as an educational tool. It is a known fact that technological, economic and sociological changes change societies and value judgements. Music may have a positive or negative effect on this change. This depends entirely on how it is used. At this point, it is a question that researchers are curious about which values the songs listened by children, who are the actors of future generations, carry and how much they contribute to their character development. In this study, it is aimed to examine which songs and singers secondary school students listen to, why they listen to these songs or singers, and which values the lyrics of the songs they listen to cover. From this point of view, answers to the following sub-problems were sought in the research.

1. Who is the participants' favourite singer or group?
2. Why do the participants like this singer or group the most?
3. Which song do the participants listen to the most?
4. Why do the participants listen to this song the most?
5. Which values are included in the songs that the participants listen to the most?

Materials and Methods: In this study, descriptive survey and document analysis methods were used together. The population of the study consisted of 469 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of all official secondary schools and imam-hatip secondary schools in Istanbul, Şanlıurfa and Konya provinces located in three different regions of Turkey, and the sample consisted of 469 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in these provinces that the researcher could reach with the convenience sampling method. A mini questionnaire consisting of six questions was used as a data collection tool in the study. Content analysis technique was used to analyse the data obtained.

Findings and Discussion:

When the findings related to the first sub-problem of the study are examined, among the top twenty Turkish singers or groups that the participants liked the most, there are two artists included in Spotify's data on the top ten most listened Turkish artists of 2022 (NTV, 2022). Although it may seem remarkable at first that two Korean pop groups, BTS and Black Pink, are in the top five among the top twenty favourite singers/groups of the participants in the findings of the study, the data obtained from the field and the literature show that the findings are normal. Because K-pop has a large listening rate both in Turkey and worldwide (Spotify, 2022a). Another finding related to the first sub-problem is that the majority of the participants like artists/groups operating in pop and rap music genres. In the study conducted by Karagözoğlu (2020) with primary school students, similar to these findings, it was concluded that students mostly liked artists operating in pop music and rap music genres. When the findings of the second and fourth sub-problems of the study, why the participants like this singer/group or why they listen to this song, are examined, it is similar to the findings of Kılıç's (2016) study with secondary school students. In the study conducted by Taşal and Vural (2011), in support of these findings, the participants stated that they liked the singers or groups because the melody of the songs was beautiful, the lyrics were beautiful and meaningful, the singers' voices were beautiful, the tempo and lyrics of the songs were fast, their clothing styles were beautiful and they danced well. When the findings related to the fifth sub-problem of the study, which values are included in the songs that the participants listen to the most, were analysed, it was seen that the lyrics of the first 10 songs did not contain any of the 10 root values such as justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence, which are aimed to be acquired by the Ministry of National Education. Considering that the first 10 songs are in pop and rap music genres, it can be said that pop music producers, in which the purpose of entertainment is predominant, do not aim to provide a value to their audience. However, many values were identified in the lyrics of Barış Manço, one of the cornerstones of pop music in our country (Coşkun Keskin, 2021).

The example of Barış Manço shows us that pop music artists can produce works that encompass values when desired, circulate from language to language and encompass everyone from seven to seventy.

Conclusion and Suggestions: As a result, it has been determined that the favourite singers or groups of secondary school students, who are the participants of this study, consist of Turkish and foreign singers, are in parallel with the current and most listened lists of digital music platforms, Korean Pop artists are in the first place, and artists produce works in pop and rap music genres. Participants like singers or groups in terms of variables such as the beauty of their voices, the beauty of their songs and lyrics, the beauty of their dances, clothing styles and stages, and their popularity. Among the other results of the study, it was found that the top ten songs that the participants listened to the most did not contain any of the ten core values that the Ministry of National Education tries to give strongly in the curricula. Intentionally produced songs in pop and rap music genres can be used as a powerful tool to instil values education in children.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler

Hasan Hüseyin POMAY¹  Ali ÜNAL² 

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye hasanpomay@gmail.com

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF, Eğitim Bilimleri, Konya, Türkiye aliunal@erbakan.edu.tr

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 02.06.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Denetimi,
Okul Denetimi,
Eğitim Denetimi

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de 2014 yılında müfettişlerin, öğretmen denetimi yapması uygulamasını kaldırmıştır. Bu tarihten sonra öğretmen denetimi yapma görevini sadece okul müdürleri yürütmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmektir. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili sınırları içerisinde görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar sistem kaynaklı ve denetimin doğası kaynaklı sorunlar olmak üzere iki temada bütünlüştürülmüştür. Sistem kaynaklı olarak; yetki eksikliği, müdürlük için yetersiz eğitim, müdürlerin atama yöntemleri, yüksek iş yükü ve branş öğretmenlerini denetleme zorlukları kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Denetimin doğası kaynaklı olanlar da öğretmen-müdür ilişkisinde gerginlikler, öğretmenlerde kaygı, potansiyel çatışma, kıdemli öğretmenlerin direnci, denetim sırasında heyecan ve öğretmenlerin performansını etkileyen kişisel faktörlerdir. Yaşanan zorluklar, müdür-öğretmen arasındaki etkili iletişimi engellemekte, öğrenme ortamını bozmakta ve denetimden beklenen faydaların elde edilmesini engellemektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sistem düzeyinde öneriler getirilmiştir.

Difficulties Encountered by School Principals in Fulfilling Their Supervisory Duties

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received:02.06.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Teacher Supervision,
School Inspection,
Education Supervision

The Ministry of National Education abolished the practice of supervisors conducting teacher supervision in Turkey in 2014. After this date, only school principals carry out the task of teacher supervision. The aim of this study is to determine which difficulties school principals face while fulfilling their supervisory duties. Case study, one of the qualitative research techniques, was used to collect, analyse and interpret the research data. The study group of the research consists of 16 school principals working in Konya province. Participants were determined by using maximum diversity sampling method. Data were collected through semi-structured interviews. The problems faced by school principals were integrated into two themes: system-related problems and problems related to the nature of supervision. System-related problems include lack of authority, insufficient education for principalship, methods of assignment of principals, high workload and difficulties in supervising subject teachers. Those arising from the nature of supervision are tensions in the teacher-principal relationship, anxiety in teachers, potential conflict, resistance of senior teachers, excitement during supervision and personal factors affecting teachers' performance. The difficulties experienced prevent effective communication between principals and teachers, disrupt the learning environment and prevent the expected benefits of supervision. In line with the results obtained, recommendations have been made at the system level.

Atıf/Citation: Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Örgüt literatürüne göre, denetim genel olarak, bir kişinin veya birimin çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecini ifade eder. Tarihsel olarak, öğretmen denetimi de öğretmenlerin öğretim davranışlarının bu geleneksel paradigma temelinde izlenmesi ve değerlendirilmesine dayalı olarak uygulanmıştır (Glickman vd., 2007). Bürokrasiyi temel alan bu denetim anlayışı, zaman içinde öğretim ve öğrenci başarısını geliştirmeyi amaçlayan öğretmenle birlikte çalışmayı gerektiren bir anlayışla yürütülmeye evrilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2015). Söz konusu paradigma değişimi sonrası, öğretmen denetimi artık öğretmenin mesleki gelişimiyle ilgilenen bir örgütsel fonksiyon olarak görülmektedir. Bu yeni yaklaşıma göre, öğretmenlerin yetişmesiyle birlikte öğretim performansında ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde gelişim sağlanması hedeflenmektedir (Nolan ve Hoover, 2008). Ayrıca, bu yeni paradigma çerçevesinde öğretim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla derin yansıtıcı uygulamaları cesaretlendiren bir süreç izlenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerle diyalog kurarak yürütülen, yargılayıcı olmayan, sürekli ve işbirlikçi bir yaklaşımı içermektedir (Sullivan ve Glanz, 2015).

Öğretmen denetimi, iki temel amaca odaklanır: Birincisi, öğretmenin performansını değerlendirmek ve ikincisi öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu amaçlardan birincisi, genel değerlendirme olup, öğretmenin performansının değerlendirilerek, ödüllendirme, yükselme gibi mesleki kararların verilmesini amaçlar. İkincisi ise biçimlendirici değerlendirme olup, öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlar (Acheson ve Gall, 2003). Okul müdürünün şu anki fonksiyonu ikinci amacın gerçekleşmesi için öğretimsel yardım ediciliktir (Seifert ve Vornberg, 2002). Diğer bir deyişle, denetimin amacı ne öğretmenlerin yeterlilikleri hakkında yargıda bulunmak ne de onları kontrol etmektir, daha ziyade öğretimlerini geliştirmek için gayri resmi ve işbirliği içinde çalışmaktır (DiPaola ve Hoy, 2014). Seifert ve Vornberg'e göre (2002), "gelişme, yardım ve işbirliği" okul müdürünün öğretim denetimi yaparken geliştirmek istediği anahtar kavramlar olmalıdır. Bu bir seçenek değil, zorunluluktur.

Öğretmen denetiminin amacı değişince, doğal olarak denetim yapanların rolü de bu yeni amaca uygun olarak değişecektir. Bu kapsamda denetçilerin rolü, usta (uzman) öğretmenler olmak ve meslektaşlarına tavsiye ve destek sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Forsyth, 1986). Hoy ve Forsyth (1986), okul müdürünün bu yeni denetçi rolüne geçmesinin okul müdürlerinin resmi yetki ve statüsünün işlevsiz kalmasıyla sonuçlanacağını, müdürün uzmanlık ve kişisel becerilerini kullanarak gayri resmi yetki kazanması gerektiğini belirtmişlerdir. Onlara göre okul müdürünün bundan kaçınması, gerçek etkileşimi ve verimli sorun çözmeyi engeller çünkü resmi yetkiyi, statüyü ön plana çıkarmak sosyal desteği engeller ve iletişimi kısıtlar ve çarpıtır. Dolayısıyla denetimin amacı ve denetçinin rolünün değişmesi, öğretmen denetimini hiyerarşik bir ilişkiden, etkileşimli ve ilişkisel bir sürece de dönüştürmüştür. Bu bakış açısına göre denetim, insanlar arasında, eşitler ilişkisi şeklinde gerçekleşen bir süreç olarak yürütülmelidir.

Darling-Hammond'a (1996) göre, öğrencilerin nitelikli bir öğretmen tarafından eğitime hakkı olduğu gibi, öğretmenlerin de yüksek kalitede bir müdür tarafından denetlenmeye hakkı vardır (s.198). Okul müdürü, eğitim kurumunun lideri olarak denetim işlevini kritik bir rol haline getirerek, kurumun gelişiminde ve başarısında son derece önemli bir rol oynayabilir. Hoy ve Hoy'a (2012) göre, müdürün öğretmenlerin etkililiğini değerlendirdiği geleneksel denetim yöntemlerinin modası geçmiştir ve çoğu zaman törenseldir. Onlara göre, müdürler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için meslektaşları olarak öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerektiğini varsayan öğretim liderliğine odaklanmalıdır.

Öğretim liderliğinin tipik odak noktasında, öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen faaliyetlerle meşgul olan öğretmenlerin davranışları vardır (Leithwood vd., 1999, s. 8). Hoy ve Hoy'a (2012) göre, bir öğretim lideri olarak müdürün rolü, öğretim liderliğinin temel görevleri olan öğretmenlerin mesleki gelişimini denetlemek, değerlendirmek ve onlara rehberlik etmektir.

Bellibaş ve diğerleri (2022), müdürlerin bu denetim rollerine, program ve öğretim planı üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışmayı, öğretim sorunlarını toplu olarak ele almayı, öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamayı ve oluşturmayı da eklemişlerdir.

Okul müdürleri, tam da Hoy ve Hoy'un (2012) önerdikleri öğretmenlerin meslektaşları olarak, işbirliği ve ekip çalışması yaparak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilecekleri bir konumdadırlar. Bu konumlarını kullanarak geri bildirim sağlayacakları, potansiyel gelişim alanlarını belirleyecekleri ve uygun mesleki gelişimi sağlayabilecekleri fırsatlara sahiptirler (Seifert ve Vornberg, 2002, s. 201). Ayrıca, müdürler, sınıflarda öğrencilerle çalışırken öğretmenlerin sürekli ve hızlı öğretimsel kararlar alırken gerçekte neler olduğunu gözlemleyerek veri toplayarak öğretmenlere yansıtma süreçlerinde yardımcı olabilirler (DiPaola ve Hoy, 2014). Bu nedenle okul müdürleri, öğretim lideri olarak, sınıflarda zaman geçirmeli, öğretmenlerle öğretme ve öğrenme hakkında konuşmalı ve işe gömülü mesleki gelişim fırsatları sağlamalıdır. Bu faaliyetler, öğretim uygulamalarını geliştirmeye, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgilerini artırmaya ve farklı durumlarda uygun öğretim stratejilerini uygulamaya odaklanmalıdır (DiPaola ve Hoy, 2008; Hoy ve Hoy, 2012). Müdürler bunun için sınıflarda aktif olarak gözlem yapmalı ve öğretimle ilgili konuşmalar yapmalıdır. Bu, denetimin, değerlendirmenin ve mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır (Zepeda, 2019). Okul müdürlerinin rolü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve işbirliği yaparak geri bildirim ve öğrenme fırsatları sunmak suretiyle onların yanında yer almaktır.

Türkiye'de bütün amirlere olduğu gibi, okul müdürlerine de denetim görevi veren temel düzenleme, Devlet Memurları Kanunu'nun 10. Maddesidir. Madde şu şekilde düzenlenmiştir: "Devlet memurları amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun ve diğer mevzuatla belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yaptırmaktan, maiyetindeki memurlarını yetiştirmekten, hal ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli sorumludurlar." Kanuna göre, başka bir düzenleme olmasa bile okul müdürleri, amir konumunda oldukları için öğretmenleri denetlemekle sorumludurlar.

Okul müdürlerine verilen öğretmen denetleme görevinin yasal temelleri ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ilköğretim ve ortaöğretim yönetmeliklerinde bulunmaktadır. Halen yürürlükte olan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39/1 maddesinde (MEB, 2014a, Md. 39/1), "Müdür, ... görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar" hükmü bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, Yönetmelikte, okul müdürünün "denetim" görevi açıkça yer almamaktadır. Bunun yerine, okul müdürlerine denetim görevi, okul müdürlerinin görev tanımına (MEB, 2000) atıf yapılarak verilmiştir. Bu düzenlemeye göre (MEB, 2000), ortaöğretim dahil tüm kademelerdeki okul müdürlerine, denetim kavramı kullanılmadan denetim olarak değerlendirilebilecek görevler verilmiştir. Bu görevler şu şekilde ifade edilmiştir: Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izlemek (Md.13). Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırmak (Md.18). Bu düzenlemelerin içeriğinden, okul müdürlerine öğretmenlerin performansını izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla denetim görevleri verildiği anlaşılmaktadır.

Ortaöğretim kurumları müdürleri açısından öğretmen denetimi görevi daha nettir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78/1-d (MEB, 2013) maddesinde okul müdürünün öğretmen denetim görevi şu şekilde tanımlanmıştır: "Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur." Görüldüğü gibi Yönetmelik ortaöğretim okul müdürlerine öğretmenlerin bir defa dersini izleme ve rehberlik yapma zorunluluğu getirmiştir. Bununla birlikte dersi nasıl izleyeceği ve yapacağı rehberliğin anlamının ne olduğu ile ilgili bir düzenleme yoktur.

Okul müdürlerinin denetim göreviyle ilgili bir düzenleme de MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğidir (MEB, 2015). Bu Yönetmeliğin 54. Maddesine göre, "Bakanlığa bağlı

her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır.” Yönetmeliğin bu hükmü, yayınlandığı yıl uygulanmaya çalışılsa da sonraki yıllarda yok sayılarak uygulanmamış, sonrasında da yürürlükten kaldırılmıştır.

Bütün olarak değerlendirildiğinde, halen yürürlükte olan mevzuatın, okul müdürlerine denetim görevi verdiği ancak öğretmen denetiminin ne zaman, nasıl ve ne kadar yapılacağına ilişkin açık düzenlemeler içermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, açık olan husus, mevzuatın okul müdürlerine öğretmen denetim görevi olarak öğretmenlerin performansını ölçmek ve değerlendirmek değil, öğretmenlere rehberlik yapmak görevi verdiğiidir. Bu durum, okul müdürünün denetim görevinin, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için meslektaşları olarak öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerektiğini varsayan öğretim liderliğine odaklanarak (Hoy ve Hoy, 2012) yapmasının tasarlandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin denetim görevi hakkında Türkiye’de 2014 yılı sonrasında daha fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu durumun nedeni, MEB’in, 2014 yılına kadar öğretmen denetimi yapan müfettişlerin, öğretmen denetimi yapması uygulamasını kaldırma kararı almış olmasıdır (MEB, 2014b). Bu kararla birlikte, öncesinde okul müdürleri ve müfettişler tarafından yapılan öğretmen denetimleri, sadece okul müdürleri tarafından yapılır hale gelmiştir. Bu yeni durumun ortaya çıkmasıyla birlikte okul müdürlerinin denetim görevleri daha fazla önemli hale geldiği düşünülerek doğal olarak araştırmacıların ilgisini çekmiş ve konuyla ilgili araştırmalar artmıştır. Araştırmaların artmasında, önceki süreçte müfettişlerin öğretmen denetimi yapıyor olmasının, okul müdürlerinin denetim görevi önceden yokmuş gibi değerlendirilerek, öğretmen denetimini okul müdürleri yeni yapmaya başlamış gibi düşünülmesinin de etkisi vardır. (Örneğin: Bellibaş, 2023; Özdemir, 2020). MEB’in 2022 (MEB, 2022) yılında yaptığı düzenleme ile müfettişlere yeniden öğretmen denetimi yapma görev ve yetkisi vermiş olmasına rağmen, müfettişlerin henüz öğretmen denetimi yapmaya başlamamalarının da bu algının devam etmesinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Türkiye’de 2014 öncesi yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin, ders denetimini öğretmeni ve eğitim faaliyetlerini geliştirmek için değil, bürokratik bir işlemi yerine getirmiş olmak için yapıldığını, hiç yapmadığını ya da çok az yapıldığını (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014; Bellibaş, 2014; Şentürk ve Ünal, 2011), müdürlerin teorik ve pratik bilgidен yoksun olduklarını (Acar, 2009; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013) göstermektedir. 2014 öncesinde yapılan araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretmen denetim uygulamalarının genel olarak eğitim sürecine ve öğretmenlere katkısı olmayan, hatta öğretmenleri rahatsız eden (Şentürk ve Ünal, 2011) bir süreç olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin denetim görevleriyle ilgili 2014 sonrasında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar da öncekilerden farklı değildir. Denetimler formaliteden yapılmakta (Balyer ve Özcan, 2020; Gümüş vd., 2021; Koşar ve Buran, 2019), iyi planlanmadan geleneksel şekilde yürütülmekte, öğretmenlere yararlı olmamakta (Bütün Ikwuegbu, 2022; Duykuluoğlu, 2018; Gümüş vd., 2021) ve öğretmenler, okul müdürlerini uzman olarak görmemektedir (Köybaşı vd., 2017; Ozdogru, 2022). Sonuçta, okul müdürlerinin öğretmen denetimi uygulamalarının, öğretmen denetimini müfettişlerle aynı anda yaparken de müfettişler olmadan sadece kendileri yaptığında da değişmediğini, denetim uygulamalarının her iki durumda da etkisiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen denetimi uygulamalarının etkisizliği, doğal olarak süreçteki sorunlara işaret etmektedir. Sınırlı sayıda yapılmış olsa da araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretmen denetimi sırasında bazı sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu sorunlar, okul müdürünün kendisi kaynaklı, öğretmen kaynaklı veya denetimin doğası kaynaklı olarak üç grupta toplanabilir. Okul müdürleri, denetim sırasında ek iş yükü ortaya çıkarması (Koşar ve Buran, 2019), iletişim ve

denetim bilgisi eksikliği (Koç ve Akın, 2020; Ulutaş ve Günaydın, 2022), objektif olamama (Altunay, 2020) ve yasal yetkiye sahip olmama (Ulutaş ve Günaydın, 2022) gibi nedenlerden dolayı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı denetim sorunları ise öğretmenlerin denetimi kişisel ve olumsuz algılamaları (Atay, 2022), yetersizliğinin ortaya çıkacağı kaygısı, özerkliğine müdahale algısı (Koşar ve Buran, 2019) özeleştirisi eksikliği (Altunay, 2020) ve denetim sonrası verilen dönütlerden yararlanmamaları (Balyer ve Özcan, 2020) gibi durumlardır. Okul müdürü denetimin doğası kaynaklı olarak da okul ikliminin bozulması, denetim sırasında öğrencilerin davranışlarının değişmesi (Koç ve Akın, 2020) ve müdür-öğretmen gerginliği (Koşar ve Buran, 2019) gibi hususlarda sorunlar yaşamaktadır. Bütün bu sorunlara rağmen, müdürleri tarafından denetlenen ve geri bildirim alan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme olasılığının arttığına dair araştırma sonuçları vardır (Bellibaş 2023; Özdemir, 2020). Ancak, bu gelişmenin şartı, öğretmenlerin denetim sürecini faydalı bulmalarıdır (Özdemir, 2020). Dolayısıyla öğretmen denetim sürecinin etkili olabilmesi için okul müdürlerinin, denetimde yaşadıkları sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin denetimi faydalı bulmaları için çalışılmalıdır. Bunu yapmanın yolu da yaşanan sorunları öncelikle tespit etmekten geçmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar yapılmış olsa da okul müdürlerinin öğretmen denetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin literatür sınırlıdır ve tutarsızlıklar içermektedir. Örneğin okul müdürleri her yıl gözlem yaptığını belirtmelerine rağmen (Koşar ve Buran, 2019), Teaching and Learning International Survey'in (TALIS) sonuçlarına göre (OECD, 2019) Türkiye'de son beş yılda hiç değerlendirme almayan öğretmenler bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi, önceki araştırmalar, öğretmen denetimi sürecinde karşılaşılan sorunlara işaret ediyor. Bu sorunlara rağmen, öğretmenlerin denetimi faydalı bulmaları durumunda, öğretim uygulamalarını geliştirme olasılığının artması da söz konusudur. Ancak, literatürdeki araştırmaların sınırlı ve tutarsız olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle, öğretmen denetimi sürecindeki sorunları geniş bir perspektiften ele alarak, bu sorunların kökenlerini ve etkilerini detaylı bir şekilde inceleme potansiyeli taşıyan bu araştırma, literatüre önemli bir katkı sunabilir. Bu katkı, sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin denetimi daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olarak öğretim uygulamalarının geliştirilmesine de katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır: Okul müdürleri denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

YÖNTEM (METHOD)

Araştırma Modeli

Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili sınırları içerisinde görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Müdürler, cinsiyet (kadın, erkek); okul türü (ilkokul, ortaokul, lise, anaokulu) ve öğrenim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora) değişkenlerine göre, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kadın müdür sayısının azlığı nedeniyle, cinsiyet konusunda çeşitlilik sağlanamamıştır. Denetim deneyimlerinin fazla olması için katılımcılarda en az 5 yıl yöneticilik yapma şartı aranmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Yöneticilik Kıdemi	Okul Türü	Öğrenim Durumu
Müdür 1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	5 yıl	İlkokul	Yüksek Lisans
Müdür 2	Erkek	Görsel Sanatlar	15 yıl	Anadolu İHL	Yüksek Lisans
Müdür 3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 4	Erkek	Sosyal Bilgiler	15 yıl	Ortaokul	Yüksek Lisans
Müdür 5	Erkek	Bilişim Teknolojileri	10 yıl	İmam-Hatip Ortaokulu	Yüksek Lisans
Müdür 6	Erkek	Fen Bilimleri	15 yıl	Ortaokul	Lisans
Müdür 7	Erkek	DKAB	12 yıl	İmam-Hatip Ortaokulu	Lisans
Müdür 8	Erkek	İHL Meslek Dersleri	32 yıl	Anadolu İHL	Lisans
Müdür 9	Erkek	Fizik	12 yıl	Anadolu Lisesi	Lisans
Müdür 10	Erkek	Edebiyat	15 yıl	Meslek Lisesi	Lisans
Müdür 11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	8 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 12	Erkek	Sağlık Hizmetleri	23 yıl	Meslek Lisesi	Lisans
Müdür 13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	22 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 14	Kadın	Okul Öncesi	8 yıl	Ana Okulu	Yüksek Lisans
Müdür 15	Erkek	Okul Öncesi	10 yıl	Ana Okulu	Yüksek Lisans
Müdür 16	Erkek	Edebiyat	14 yıl	Anadolu Lisesi	Yüksek Lisans

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür de dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup geçerliği ise uzman incelemesi yapılarak sağlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot uygulama için iki okul müdürüyle görüşme yapılarak formun uygunluğu kontrol edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda katılımcı okul müdürlerine görüşme sırasında şu sorunun sorulmasına karar verilmiştir: “Denetim uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?”

Veriler, birinci araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme öncesinde, katılımcılara, çalışmanın amacı, içeriği, görüşme şekli ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma ile ilgili olarak yapılan tüm çalışmaların okul müdürlerinin iznine bağlı olduğunu dilerlerse görüşmeden çekilebilecekleri belirtilmiştir. Görüşülen müdürlere kendilerini güvenli ve rahat hissetmeleri adına Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır. Müdürlerin kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde başka yerlerde kullanılmayacağı ve yapılan görüşmeleri kodlarken ‘Müdür 12’ şeklinde yapılacak kodlamalarla katılımcıların her şekilde gizli kalacakları taahhüt edilmiştir. Veri toplama sürecinde daha önce belirlenen okul müdürlerinden ses kaydı almak için izin istenmiş ve görüşülen müdürlerin tamamı ses kaydı yapılmasına izin vermiştir.

Görüşmenin sohbet ortamında yapılmasına çaba gösterilmiştir. Görüşme sırasında konuşmanın kesildiği anlarda araştırmacı sonda sorularla iletişimi kuvvetlendirme ve katılımcıları görüşmeye daha da motive etme yoluna gitmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı hiçbir şekilde fikir beyan etmemiş, yorum yapmadan dinlemiş ve sadece konuşmacıyı dinlediğini ve anladığını belirten tepkiler vermiş, konuşma ile ilgili notlar almıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları öncelikle aslını bozmadan yazıya geçirilmiştir. Sadece gizli tutulması gereken kayıtlar, yazım yanlışları, okul ve müdür isimleri bunun dışında tutulmuştur. Görüşmelerin yazıya geçirilmesinin ardından tüm katılımcılara whatsapp ve e-posta yoluyla gönderilerek, hatalı ya da eksik buldukları bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların hiçbirisi hata ya da eksiklik bildirmemişlerdir.

Analize hazır hale getirilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerileri doğrultusunda verilerin analizi 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacılar araştırmada elde edilen verileri anlamlandırmıştır. Bu aşama verilerin kodlanması aşamasıdır. İkinci aşama ise bulunan kodların ortak özelliklerine göre temaların bulunması aşamasıdır. Bu işlemi yaparken kodların ortak özelliklerinin bulunması gereklidir. Üçüncü aşama ise belirlenen kod ve temaların yorumlamaya hazır hale getirilmesi aşaması dördüncü ve son aşama ise elde edilen bulguların yorumlanması aşamasıdır.

Bu dört aşama esas alınarak verilerin analizi sürecine başlanmış tüm veriler bir araya getirilerek kodlama yapılmıştır. Sonrasında eğitim yönetimi alanında yetkin iki kişiye daha bütün verilerin kodlama çalışması yaptırılmıştır. Bu sayede, farklı kişilerin yaptığı kodlamalardaki benzerlikleri ve farklılıkları inceleyerek kodlamanın güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Bağımsız katılımcıların yaptıkları kodlamalar dikkate alınarak yapılan kodlama üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan son düzenlemelerden sonra literatür de dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.

Son aşamada ise elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların literatüre göre tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Raporlama esnasında bulgular geçerlik kanıtı olarak görüşme metinlerinden alınan kesitlerle desteklenmiş ve okul müdürlerinin deneyimlerinin ortak özellikleri ve farklılıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

Etik

Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun - 10.09.2021 tarih ve 08 nolu toplantısında 2021/440 nolu karar sayısı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirirken karşılaştıkları güçlükler, “sistem kaynaklı güçlükler” ve “denetimin doğasından kaynaklanan güçlükler” olarak iki temada incelenmiştir. Bu temalar da kendi içinde kategorilere ayrılmıştır.

Sistem Kaynaklı Güçlükler

Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde tespit edilen sistemle ilgili sorunlar arasında yetki eksikliği, müdürlerin atanma yöntemiyle ilgili endişeler, iş yükü sorunları ve branş öğretmenlerini denetlemede karşılaşılan zorluklar yer almaktadır. Bu sorunlar, okul müdürlerinin bakış açısından öğretmen denetiminin verimsiz ve etkinliğinin düşük olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Okul müdürlerin yetkisizliği. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde, azalan yetki ve bunun sonucu olarak denetim sürecinin etkisizliği kaynaklı sorunları vurgulayan bu tema ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yetkisizliği teması, okul müdürlerinin denetim görevlerini yürütmede

karşılaştıkları zorlukların, azalan yetki ve değerlendirme sisteminin etkisizliği kaynaklı olduğunu yansıtmaktadır.

Müdürler, değerlendirme yapma ve nihai karar verme yetkilerinin sınırlı olduğunu düşünmekte bu da denetim uygulamalarının anlamsız olduğu düşüncesine yol açmaktadır. Yetkilerinin sınırlandırılması olarak ifade ettikleri husus, geçmişte sonuçları ve yaptırımları olan sicil notları verme gibi performans değerlendirme uygulamalarının kaldırılmasıdır. Müdürün ödül veya ceza vermek için gerekli gücü olmayınca, okul yönetimleri etkisiz kurumlara dönüşmektedir. Müdürler, olumlu ya da olumsuz sonuçları olan denetimin önemini vurgulamakta ve denetim sürecinin etkinliğinin bu şekilde artırılabilceğinin altını çizmektedir. Okul müdürleri, kendilerini denetim rollerini yerine getirmede yetkisiz olarak algılamakta ve bu durum öğretmenlerle etkileşimlerinde kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, denetimin sonuçlarına ilişkin net düzenlemelerin olmaması, müdürlerin süreci önemsiz görmelerine yol açmakta, bu da denetim yapma motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır.

Sonuçta, okul müdürleri, öğretmenleri değerlendirme ve yaptırım uygulama yetkilerinin yetersiz olduğuna ve bunun da denetim uygulamalarının etkisizliğine yol açtığını düşünmektedir. Sınırlı yetki ve algılanan etki eksikliği, denetimin anlamlılığını zayıflatmakta ve müdürlerin öğretmenleri etkili bir şekilde denetleme uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Müdürler, öğretmenleri performanslarına göre ödüllendirme veya cezalandırma konusunda daha fazla yetkiye sahip olmaları ve buna dayalı yapacakları denetimin daha etkili olacağına inanmaktadırlar.

“Kriteri olacak ve bunun bir sonucu olacak bunu ben kendi kendime değerlendiriyorum, kendi kendime sonuçlandırıyorum, sonuçlarından kendim etkileniyorum. Bunun kimseye ne faydası ne zararı var böyle bir değerlendirme sistemi olur mu? ... O durumda ... denetim anlamsızlaşıyor.” M10

“Denetim konusunda müdür yapacaksa bunu müdürün elinin güçlü olması lazım denetimi yaptığı zaman ona bir ödülü veya cezasını verebilmeli bizim elimizde müdür olarak o kadar yetki olduğunu düşünmüyorum ben.” M4

“Bir de şu var yani özellikle bakanlığın şu anki denetim mekanizmasının geldiği nokta içerisinde bütün okul müdürleri aynı yaklaşımı sergilemedikleri için sizin istikrarlı bir denetim politikası yürütmeniz özellikle öğretmenleri rahatsız edebilir ediyordur da mutlaka. Bundan rahatsız olan arkadaşlar var çeşitli kanallardan bunlar bize geliyor.” M15

“Tabi ki bana bir şey diyemiyor o başka. O yüzden arkaya oturuyorum ama ... farkındayım ki bilinçaltında müdür benim niye açığımı arıyor veya niye geldi yani farkındayım.” M9

“Şöyle onlar da şu kısım olabiliyor bazı öğretmenlerimiz, “benim açığımı mı arıyor müdür?” Yani bu önyargıyla. Bana söylemiyorlar ama benim duyduğum bu farklı oluyor. Yani bazı arkadaşlarım genelleme yapmayayım burada bazı öğretmenlerimizden yani şunu diyorlar: Bir şey mi duydu ki benim dersime ziyarete geliyor?” M9

Okul Müdürlerinin Eğitimlerinin Yetersizliği. Katılımcılara göre, okul müdürleri öğretmen denetimi konusunda eğitim almadıkları için sorun yaşamakta, deneme yanılma ve örnek izleme yoluyla yaptıkları denetim uygulamaları da etkili olmamaktadır.

“Doğrusu ne burada diye sorsan yok. Sebep ne burada öğretmenlik mesleğini idareciler içinde biz de usta çırak ilişkisiyle öğreniyoruz. Yani bilimsel olarak kurallarına göre öğrenemiyoruz. Kimden ne gördük falanca müdür böyle yaptı zamanında ben öğretmenimden böyle gördüm falanca böyle çözüyor. ... Biz bunun eğitimini almıyoruz giriyoruz bir tane sınava. Öğretmene ek görev olarak müdürlük vermek zaten ayrı bir facia. Yani müdür, müdür yardımcılığı aslında öğretmensin aslında öğretmensin sen diyorsun artık müdürsün müdürlüğün nasıl yapılacağıyla alakalı eğitim alıyor mu bu insanlar? ... Bugün öğretmen, bir gün sonra adam müdür.” M10

Müdürlerin Atanma Şekli. Okul müdürlüğü, öğretmenlik mesleğinin devamı niteliğinde olması ve belirli dönemler için görevlendirme şeklinde yapılması, okul müdürlerine buldukları konumun garantisini vermemektedir. Bazı katılımcılar, okul müdürlüğünden alınarak öğretmenliğe geri döndürülecekleri korkusundan dolayı işlerine motive olamamaktadırlar. Bazı müdürler, ilerleyen dönemlerde öğretmenliğe dönme veya denetledikleri öğretmenlerin bir anda müdür olabileme ihtimaliyle denetim görevine soğuk bakmaktadırlar. Okul müdürlerinin atanma şeklindeki problemler, okul müdürlüğünün sabit bir görev olmadığını ve gelecekle ilgili kaygılarından dolayı denetim yapmak istemediklerini göstermektedir.

“Yarın belki de aynı odada beraber oturacağım öğretmenlerle hiç kötü olmaya gerek yok.” M4

“Okul idarecilerinin atanma sürecinde nasıl bir yöntemle atandıkları sorusu tabii tekrar ele alınmalı. Ayrıca zaman içinde deneyim kazanmış çevresinde itibar gören amirleri tarafından objektif olarak değerlendirildiğinde pozitif olan okul idarecilerinin idareciliği devam etmeli... Taşra teşkilatındakiler demokratik olmalı idarecilerin değerlendirilmesini objektif yapmalı. Dolayısıyla dediğim gibi bu alanda kendini yetiştirmiş zaman içinde iyi hale gelmiş veya pek çok kaliteli olan arkadaşlar okul yöneticiliğine devam etmeli diğerleri de sistem dışında öğretmenliğe dönmeli diye düşünüyorum.” M13

Müdürlerin İş Yoğunluğu. Okul müdürlerinin öğretmen denetimi ile ilgili yaşadığı sorunlardan birisi de iş yoğunluğu olarak gösterilmektedir. Okul müdürleri, okulun inşaatı, velilerle iletişim, okulun maddi sıkıntıları ve tesislerin bakım ve onarımını gibi görevleri yaparken, öğretmen denetimi yapmak için zaman kalmaması ya da denetim faaliyetlerini bölmek zorunda kalmalarını sorun olarak görmektedirler. Müdürler iş yoğunluğu nedeniyle denetim yapamadıkların veya planladıkları hedefe ulaşamamaktan şikâyet etmektedirler.

“Mesela ben de -öğretmen denetimini- tam yapıyorum dersem yalan söylemiş olurum. Çünkü bugün denetim yapmayı düşünürüm. Bir velim gelir iki saat onunla o konuyu çözümlmek için uğraşırız. Ya da bir bakarsın ... ya kalorifer de bir arıza çıkar ya da muslukla ilgili çıkar. Zaman problemimiz var. Kendimiz odaklanamıyoruz kendi işimize odaklanamıyoruz. ... Okul müdürleri okulun fiziki inşaatıyla uğraşılıyor. Gelen velilerle direk temasla uğraşılıyor. Okulun maddi sıkıntılarını çözmek için dışarıdan para almak için uğraşılıyor. Musluk bozuluyor onunla uğraşılıyor. Senin bir bina içinde tadilat tamirat yapacak bir tane hizmetlim yok. Biz eğitimdeki planlamayı yapacak okul müdürüdür.” M3

“Neden yapamıyoruz. Bir, zaman problemi ortaya çıkıyor yani bu idare kısmında olduğumuz için. Bazen planlamalarımın olduğu dönem de anlık veli yanına gelebiliyor, okulumuzda başka problemler olabiliyor. O sonraki günlere sarkıyor bundan dolayı planladığım günün dışında giremediğim sebebi oluyor.” M9

Branş Öğretmenlerinin Denetimi. Okul müdürleri, kendi branşının dışında olan öğretmenleri denetlemenin zorluğunu, denetimde yaşadıkları güçlük olarak koymuşlardır. Özellikle ortaokul ve liselerdeki okul müdürleri, sınıf kontrolü, öğrencileri derslere katma becerisi, iletişim ve etkileşimli tahta kullanımı gibi alanlarda değerlendirme yapabildikleri halde, öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yeterliliklerini değerlendirememekten rahatsızlık duymaktadırlar.

“Bir gir çık çok da önemli değil. Zaten ne yapacağız yani girdiğimizde iyi kötü bir öğretmen ben şimdi matematik dersine gireceğim, matematik öğretmenin etkinliğini ne ile ölçebilirim ki? Sadece dersi dinlerim, derste öğretmen olarak normal bir öğretmen standartlarında davranıyor mu bunu ölçebilirim.” M10

“Okul müdürü denetim yapmak için genel anlamda yeterli fakat değişik farklı dersler ve branşlarda o anlamda sıkıntı çekiyorsun.” M4

Denetimin Doğasından Kaynaklanan Güçlükler

Yapılan görüşmelerde, müdürler tarafından belirli denetim sorunlarının kaynakları arasında öğretmenlerin de olduğunu söylemek için ifade edilen düşünceler, literatür doğrultusunda, denetimin doğasından kaynaklanan güçlükler olarak bütünleştirilmiştir. Müdürlerin denetim görevini yerine getirirken denetimin doğası kaynaklı olarak karşılaştıkları güçlükler; öğretmen-müdür ilişkisinde yaşanan gerilimler, heyecanlanma ve kişilik faktörlerini kapsamaktadır. Bu ikisi okul müdürlerinin etkili öğretmen denetimi yapmasını engellemektedir.

Öğretmen-Müdür İlişkisinde Yaşanan Gerilimler. Öğretmenlerin ve müdürlerin arasındaki iletişim, sıcaklık ve samimiyetle karakterize edilebilir. Bununla birlikte, katılımcı müdürlere göre, öğretmenler; denetim kaygısı, çatışma potansiyeli ya da ben bilirim düşüncesi gibi farklı nedenlerle okul müdürünün denetimine direnç göstermekte ve bunu açık ya da kapalı olarak çeşitli şekillerde hissettirmektedirler. Okul müdürleri de öğretmenlerin bu direnci sonucu denetimde sorun yaşamaktadırlar. Müdürlere göre, bu sorun, öğretmen denetiminden beklenen yararın ortaya çıkmasına engeldir.

Kaygı. Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin denetim kaygısı öğretmen denetiminde yaşadıkları sorunun kaynaklarından birisidir. Bazı öğretmenler, denetlenmekten kaygı duymaktadır. Bu kaygı, hazırlıksız olan, yeni başlayan veya güven duygusu olmayan öğretmenlerde daha yüksek olabilmekle birlikte, denetim kavramının öğretmenlerde olumsuz duygular uyandırması kaygının kaynağını oluşturmaktadır. Bu kaygı, öğretmenlerde, ben zaten işimi yapıyorum, denetime ne gerek var şeklinde bir tavra neden olmaktadır.

“Tedirgin olan öğretmenler oluyor tabii ki Ama şu var ki kendisine güvenen dersini anlatan öğretmen, hocam diğer dersime de gelin diyor yani kendinde güven duygusu varsa öğretmen arkadaş da hiçbir şekilde çekinmiyor. Ama hazırlıksız derse girecek birisi var ise o insan biraz korkuyor biraz tedirgin oluyor veya yeni başlamışsa öğretmenliğe yani müdür girdi diye biraz zorluk yaşıyor yani.” M12

“Tabi isteksizlik her zaman var. Şimdi dediğim gibi denetim olduğu zaman o kavram bile öğretmenler de ... sıkıntı yaratıyor ister istemez yani nerden çıktı şimdi gibi.” M15

“Bilmiyorum belki ben mi böyle düşünüyorum ama burada hoş geldiniz derken bile kapıdan içeriye alırken bile o tavrı –soğukluğu kastediyor- bana hissettiriyor ben hissediyorum yani. ‘Buyurun müdür bey diyor’ ama ben onun şeyinde hissediyorum, sıcaklığında.” M9

Çatışma potansiyeli. Öğretmenlerin denetim konusundaki kaygısı zaman zaman müdürlerle aralarında çatışmalara neden olabilmektedir. Katılımcılar açık olarak söylemeseler de bazı okul müdürlerinin, bu çatışmadan kaçınmak için öğretmen denetimi yapmak istememeleri söz konusudur.

“Stres doğuracak işte. O doğan stresten nasıl çatışma doğmayacak? ... bir çatışma doğacak. Belki de gerginlik doğuracaktır diye düşünüyorum ben. ... şimdi öğretmenler odasına giriyorum ben. Öğretmenlerimle gayet ilişkilerimiz sıcak, samimi. Genel de öyle, yüzde doksantıyla öyledir. ... Aynı öğretmenle dersini denetlemeye gittiğimizde rollere geçişecek. Şimdi yani birazcık daha o sıcak samimi ortam birazcık soğuyacak. Soğuduğu için de... .” M2

“Eğer herhangi bir sıkıntı yaşanmışsa ki çok nadirde olsa bu olabiliyor öğretmen kapıdan selam vererek geçen öğretmenin selam vermeden geçtiği de oluyor.” M8

Ben bilirim düşüncesi. Bazı öğretmenler, özellikle de kıdemli olanlar, eksikliklerinin dile getirilmesini istemedikleri, söylenenleri kabul etmedikleri, sürekli bahane ürettikleri için okul müdürleri denetim sırasında sorun yaşamaktadırlar.

“Karşı tarafta eleştiriye kapalı olabiliyor. Arkadaşlar asla kabul etmiyor. Denetimde gördüğümüz uygun olmayan durumu kabul etmiyorlar. Benim en büyük gördüğüm rahatsızlık durumu bu. (...) Eleştiriye kapalı olanlar var. ... herkes kendinin iyi olduğunu düşünüyor. ... Belki genç olsalar bizim tecrübelerimiz onları birazcık daha düşündürebilir ... ama kıdemi yüksek arkadaşlar pek fazla eleştiriye gelmiyorlar.” M14

“Tabi ki en başta eleştiriye açık olmaması. Yani öğretmen arkadaşım şimdi herkes kendini dört dörtlük görüyor ama bir müdür girip ders denetimi yaptığı zaman eksiklikleri de ona sonradan raporda belirttiği zaman ya ben kaç senelik öğretmenim bana nasıl böyle bir eksiklik ben de görebilir ki yani diye kendince böyle alınganlık gösterebiliyor Öğretmen arkadaşlar. Yani objektif olarak kişi kendisini değerlendiremiyor.” M12

Heyecanlanma. Katılımcılara göre, öğretmenlerin ders denetimi sırasında endişe ve heyecan yaşamaları oldukça yaygın bir durumdur. Denetim sırasında, bazı öğretmenler rahatsızlık hissedebilmekte, çekinebilmekte ve heyecanlanabilmektedirler. Kıdem yılı ne olursa olsun, bazı öğretmenlerin heyecandan dilinin dolanması ya da konuşamaması, performansının değişmesi söz konusudur. Bu durum, denetimin genel kalitesini ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarının doğru değerlendirilmesini etkileyebilmektedir. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin heyecanını bastırmak için rahatlatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta öğretmenlerin heyecanlanması okul müdürlerinin öğretmen denetiminde planladıklarını yapamamasına neden olmaktadır.

“Kıdem yılı 20 yılın üzerinde ama ders denetimine gittiğimde heyecandan dili dolanan, konuşamayan, çocukların yanlış cevap vermeleri konusunda endişe duyan öğretmenlerim var.” M1

“Bazen görevdeki kıdemi düşük olan öğretmenleri heyecanı biraz daha fazla oluyor. Bu heyecanda ister istemez ders esnasında bazı olumsuz durumlarda ortaya çıkarabiliyor. Bu önleme adına böyle bir şey söz konusu ise dersine gireceğim arkadaşta en azından bir gün önceden bir haber veriyorum. ‘Yarın falan dersinde seni dinlemek isterim, müsait misiniz?’ diyerek, eğer kabul ederse giriyorum.” M8

“Birazcık da ders de aslında iyi olduğunu bildiğimiz arkadaşların denetim esnasında biraz daha kötü olduğunu görüyoruz planlarında eksiklikler olabiliyor. Ders hazırlıklarında öğrenci gözlem formlarında eksiklikleri olabiliyor ama aslında onları yapıyor yapmıyor değil.” M14

Kişisel Faktörler. Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler, öğretmen denetiminde kişisel faktörlerin sorun olabildiğini göstermektedir. Örneğin, bazı öğretmenler sınıfta etkili bir şekilde öğretme becerilerini etkileyen kişisel sorunlarla mücadele ediyor olabilir. Öğrenci disiplin sorunları, geç kalma ve sınıftaki gürültü gibi diğer faktörler de öğrenme ortamını bozabilir ve öğretmenlerin düşük performans göstermesine yol açabilmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler programı etkili bir şekilde öğretmek için gerekli hazırlık veya eğitimden yoksun olabilmektedir. Son olarak, bazı öğretmenler yapıcı eleştirilerle başa çıkmalarını ya da denetçilerden geri bildirim almalarını zorlaştıran kişilik özelliklerine sahip olabilmekte ve bu da zaman içinde performanslarında iyileşme olmamasına yol açabilmektedir. Genel olarak, öğretim dışı faktörlerin öğretmen denetimi sırasında etkiye sahip olabileceği ifade edilmiştir.

“Bir insanın derdi ders anlatmaksa başkadır, dışarda bir şey yapmaksa başkadır. ... Bunun farkında mısın hocam bir sıkıntın mı var hocam bir derdin mi var niye böyle oluyor diyorum ve inanın bunu gerçekten samimiyetle söylüyorum öğretmen arkadaş sizin eğer kişisel bir derdin var mı diye sorarsanız çok doğru dönütler alıyorsunuz. Hocam bir öğretmen eğer kafasında başka bir şey varsa derse girip ders anlatmıyor.” M11

“İşin açıkçası aynı değil biraz öğretmen yaşla ilgili değil belki hocam ama kişilik özelliği ile ilgi bazı hocalarımız daha vurdumduymaz oluyor hani mesela. Ben inanın teftişte gelmeyen günün

devamsızlığını alan arkadaş gördüm, ders denetiminde. Bunu neye dayanarak yaptınız dediğimde, aaa gözümünden kaçmış diyen bunu çok rahat karşılayan öğretmen arkadaşım oldu. ... biraz kişilik özellikleri ile ilgili olduğunu düşünüyorum.” M14

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmenleri denetlerken hem sistemden kaynaklanan hem de denetimin doğasından kaynaklanan güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Müdürler, sistemle ilgili olarak; yetki eksikliği, müdürlük için yetersiz eğitim, müdürlerin atama yöntemleri, yüksek iş yükü ve branş öğretmenlerini denetleme zorlukları kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Sistemle ilgili bu sorunlar, okul müdürlerinin yaptıkları denetimin etkililiğini zayıflatmakta ve müdürlerin öğretmenleri yeterince değerlendirme ve destekleme davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öte yandan, denetimin doğası; öğretmen-müdür ilişkisinde gerginliklere, öğretmenlerde kaygıya, potansiyel çatışmalara, kıdemli öğretmenlerin direncine, denetim sırasında heyecan ve rahatsızlığa ve öğretmenlerin performansını etkileyen kişisel faktörlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu zorluklar müdür-öğretmen arasındaki etkili iletişimi engellemekte, öğrenme ortamını bozmakta ve denetimden beklenen faydaların elde edilmesini engellemektedir. Sonuçta, denetimin doğası ve sistemle ilgili bu sorunlar bir araya geldiğinde, okul müdürlerinin öğretmenleri etkili bir şekilde denetlemesi, performanslarını gözlemesi ve gerekli desteği sağlaması önünde önemli engeller oluşturmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin öğretmen denetiminde karşılaştıkları güçlüklerin karmaşık ve çok yönlü olduğu söylenebilir.

Sistemle ilgili sorunlar kapsamında elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmen denetimi uygulamalarını öğretmen denetimini 2014 öncesinde müfettişlerle aynı anda yaparken yapılan araştırma bulgularıyla (Acar, 2009; Altun ve Sarpkaya, 2014; Bellibaş, 2014; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Şentürk ve Ünal, 2011) benzerlik göstermektedir. Bulguların benzerliği, okul müdürlerinin öğretmen denetimini müfettişler olmadan sadece kendileri yaptığı 2014 sonrası dönem için de geçerlidir (Balyer ve Özcan, 2020; Bütün İkwuegbu, 2022; Duykuluoğlu, (2018); Gümüş vd., 2021; Koşar ve Buran, 2019; Köybaşı vd., 2017; Ozdogru, 2022). Bu benzer bulguların elde edilmesi, beklenen bir durumdur. Bu beklentinin nedeni, 2014 yılında öğretmen denetimini müfettişlerin yapmaması ile ilgili yapılan düzenleme dışında, okul müdürlerinin denetim yetkilerinde, atama biçimleri, atanma öncesi ve sırasındaki eğitimleri, denetim süreçlerinin nasıl olacağı vb. konularda bir düzenleme yapılmamış olmasıdır. Farklı bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmen denetim görevleri ile ilgili 2014 önceki yasal düzenlemeler, müdürlerin yaşadıkları sorunlar ve denetim davranışları aynıdır.

Denetimin doğası ile ilgili sorunlar, literatürde, özellikle denetim ve duygular (Perryman, 2007) ve denetimin yan etkileri başlıklarıyla (Ehren vd., 2016) araştırma konusu olmuştur. Araştırma sonuçları, denetimin öğretmenlerde üç istenmeyen yan etkisinin olduğunu göstermektedir (Ehren vd., 2016): (1) en iyiyi gösterme, yanlış bilgi verme ya da oyun oynama yoluyla okullardaki değerlendirmeyi yönlendirmeye yönelik kasıtlı stratejik davranış; (2) değerlendirme için kullanılan çalışma yöntemleri ve/veya değerlendiricilerin davranışlarının sonucu olarak okuldaki eğitim uygulamalarının daralmasıyla sonuçlanan kasıtsız stratejik davranışlar ve (3) stres, kaygı ve artan iş yükü gibi diğer sonuçlar. Bunlardan birincisi ve ikincisi, öğretmenin performansının iyi ya da olduğundan daha iyi görünmesi için yaptığı davranışlarla ilgilidir. Diğer bir deyişle, öğretmenler denetim sırasında bütün çabalarını, denetimden iyi bir değerlendirmeyle geçmeye harcayabilirler (Perryman, 2007). Üçüncüsü ise denetimin öncesi, sırası ve sonrasında yaşadığı duygularla ilgilidir. Bu çalışmada elde edilen denetimin doğası

ile ilgili sonuçlar (denetim sürecinde ortaya çıkan öğretmen-müdür ilişkisindeki gerginlikler ve çatışma, denetime direnç, kaygı, heyecan ve rahatsızlık), Ehren ve diğerlerinin (2016) yaptığı sınıflamadaki üçüncü grup yan etkiler kapsamında kategorize edilen, duygular kapsamındadır.

Denetimin öğretmenler üzerindeki yan etkisi ya da öğretmenlerde oluşturduğu duygular, Türkiye’de doğrudan ve yeterince araştırılan bir konu olmasa da ulaşılan sonuçlar, Tunç ve diğerlerinin (2015) elde ettiği, denetimin öğretmenler üzerinde baskı, telaş, stres, endişe, gerginlik vb. olumsuz duygulara neden olduğu bulgularını desteklemektedir. Bunun dışında, denetimin doğasının öğretmenlerde duygusal sorunlara neden olabildiği ile ilgili bulgular, yurt dışındaki araştırma sonuçlarını da (örn. Ehren vd., 2013; Perryman, 2006, 2007; Quintelier, Vanhoof, ve De Maeyer, 2018) destekler niteliktedir. Perryman (2006, 2007), bu duygusal sorunları iki nedene bağlamaktadır: (1) Öğretmenlerin denetim sırasında yeterliliklerini göstermek için iyi performans göstermeleri gerektiğini düşünmeleri ancak içinde buldukları durumu kontrol edemedikleri için kaygı ve psikolojik sıkıntı yaşamaları. (2) Öğretmenlerin denetim sırasında güç ve kontrol kaybı yaşamaları ve bir disiplin rejimi altında olma hissinin; korku, öfke ve hoşnutsuzluğa yol açabilmesi.

Brunsdan ve diğerleri (2006), denetim sonuçları olumlu bile olsa denetlenmenin sonucu olarak öğretmenlerin kaygı ve stresinin arttığını tespit etmişlerdir. Onlara göre bu durumun nedeni öğretmenlerde psikolojik sıkıntı yaratanın, denetimin sonucu değil, denetim deneyiminin kendisi olmasıdır. Brunsdan ve diğerleri (2006) ve Perryman’ın (2006, 2007) bulguları doğrultusunda, okul müdürlerinin, denetimin doğası ile ilgili sorunlar temasında bütünleştirilen görüşlerinin, literatürü desteklediği ve literatür tarafından desteklendiği söylenebilir. Sonuç olarak; denetim sırasında öğretmenlerde ortaya çıkan ve öğretmen-müdür ilişkisinde gerginliklere, kaygıya, potansiyel çatışmalara, direnç, heyecan ve rahatsızlık duygularına yol açan sorun, öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanmayabilir. Bu durumlar, daha ziyade, öğretmen denetimi sürecinin kendisine atfedilebilir. Dolayısıyla, veri toplarken yapılan görüşmeler sırasında müdürler tarafından yapılan ve öğretmenlerin belirli sorunların kaynağı olarak gösterildiği açıklamalar, sorunu yalnızca öğretmenlerin kendilerine atfetmek yerine denetimin doğası ya da yan etkileri bağlamında değerlendirilmelidir.

Denetim sırasında öğretmen kaynaklı yaşanan sorunların yalnızca öğretmenlere atfedilmesi yerine denetimin yan etkileri bağlamında değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi, mevcut literatür tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Quintelier ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada, önceki araştırma sonuçlarının aksine denetim sürecinde öfke ve üzüntünün neredeyse hiç yaşanmadığını, öğretmenlerin en sık deneyimledikleri duygunun sevinç ve şaşkınlık olduğunu tespit etmişlerdir. Quintelier ve diğerleri (2020), yaptıkları bir başka çalışmada da aynı bölgede, öğretmenlerin denetçilerine ve denetim sürecine karşı olumlu bir duruş sergilediklerini ve dönütlerini kabul ettiklerini göstermektedir. Quintelier ve diğerleri (2019, 2020) bu sonuçların elde edilmesini, kendi çalışmalarının, öğretmenleri öğrenci gelişiminden sorumlu tutma temel amaçlarından ziyade, güçlü gelişim odağı ve nispeten düşük riskli bağlamı karakterize eden Flaman bölgesinde yapılması ile açıklamışlardır. Konuyla ilgili bir başka bulgu da Hopkins ve diğerleri (2016) tarafından elde edilen olumsuz bir denetim sonucunun, yaptırım ve ödül için kullanımının öğretmenlerde kaygıya neden olabileceğidir. Anılan üç çalışma (Hopkins vd.,2016; Quintelier vd. 2019; 2020), öğretmenlerin denetim ve denetim sürecine ilişkin duygularının, denetim sisteminin mesleki gelişime ne kadar odaklandığı ve denetim sonuçlarının öğretmenler için riskli kararlar (ödül ve ceza) için kullanılıp kullanılmadığıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de halen yürürlükte olan öğretmen denetimi ile ilgili mevzuat, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını ölçme ve değerlendirmesini değil, öğretmenlere rehberlik yapmasını gerektirmektedir (MEB, 2014, Md. 39/1; MEB, 2013, 78/1-d). Diğer bir deyişle, Türkiye’deki öğretmen denetiminin süreç ve sonuçları, Quintelier ve diğerlerinin (2019; 2020) Flaman bölgesi için belirttiğine

benzerdir. Süreç ve sonuçlara ilişkin yasal metinlerdeki bu benzerliğe rağmen öğretmenlerin denetime ilişkin duygu ve tepkilerinin Flaman bölgesinden farklı olması, üç şekilde açıklanabilir. Birincisi, 2014 yılına kadar öğretmen denetimi yapan müfettişlerin, öğretmenlere rehberlik etmenin yanında aynı zamanda öğretmenler için riskli denilebilecek sonuçları olan performans değerlendirmesi yapmalarına ilişkin etkinin öğretmen anılarından silinmemiş olmasıdır. İkincisi ise okul müdürlerinin, denetimin iki amacından (Acheson ve Gall, 2003), öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacını bir kenara bırakarak öğretmenin performansını değerlendirmek amacını ön plana çıkarmaları olabilir. Üçüncüsü ise okul müdürlerinin belirttiği gibi yasal düzenlemelerin yetersizliği olabilir. Yasal düzenlemelerde, örneğin yönetmeliklerde (MEB, 2014; MEB, 2013), okulda yapılacaklar ayrıntılı şekilde açıklanmışken, öğretmen denetimiyle ilgili hiç düzenleme yapılmamış ya da belirsiz biçimde yapılmıştır. Her yapılacak olanın kuralının belirli olduğu bir sistemde, okul müdürlerinin öğretmen denetimi ile ilgili bu kuralsızlığın üstesinden gelmesi güç olabilir.

Bu açıklamalardan hangisi doğrudur? İkinci ve üçüncü açıklamanın doğru olma olasılığı daha yüksektir. Bunun nedeni, müfettişler 2014 yılından bu yana öğretmen denetimi yapmadıkları için denetime ilişkin anıların silinmiş olması ihtimali yüksektir. Ayrıca, bu araştırmada elde edilen bulgulardan birisi, okul müdürlerinin, öğretmenleri değerlendirme ve yaptırım uygulama yetkilerinin yetersiz olduğunu düşündükleridir. Bunun anlamı, okul müdürlerinin mevzuatla kendilerine verilen, rehberlik yapmak (öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak) şeklindeki denetim görevinin içeriğini benimsememeleri olabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, okuldaki denetim sorunlarının çözülmesi için geleneksel bir anlayışa dayanan (Glickman vd., 2007; Sullivan ve Glanz, 2015), öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını kontrol ederek denetim yapabilecekleri yetkiler talep etmelerinin nedeni de bu benimsememe olabilir. Bu bulgulara göre, politika yapıcılar için, okul müdürünün görev tanımlarına, denetimin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan işbirlikçi bir süreç olduğunu ortaya koyan denetim görevinin eklenmesi önerisi yapılabilir. Uygulayıcı olan okul müdürleri için de bu süreci benimseyerek öğretmen denetimini, performans değerlendirmeden ziyade iyileştirme ve mesleki gelişim perspektifinden yürütmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, denetim sistemi dışında, öğretmenlerin denetim ve denetim sürecine ilişkin duygularını etkileyen ikinci değişken olarak denetçi davranışını göstermektedir. Örneğin Quintelier ve diğerleri (2020), güvenilirlik ve dağıtım adaletinin öğretmenlerin denetime ilişkin duygularının öncülleri olduğunu ve denetçisini adil olarak algılayan öğretmenlerin onun geri bildirimini de doğru olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Bunun dışında McNamara ve O'Hara (2006), Ehren ve Visscher (2008), denetçilerin profesyonel, meslektaş canlısı ve tehditkâr olmayan kişiler olarak algılandığında öğretmenlerin olumsuz duygularının azaldığını bulmuşlardır. Bunun dışında Ehren (2016), denetçilerin denetimin başlangıcında hedefler, kapsam ve değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi vermesinin; öğretmenler ve denetçi arasında güven ve anlayış duygusunu geliştirerek korkuyu azaltacağını bildirmektedir. Quintelier ve diğerlerine göre (2018) de olumlu bir denetim sonucu ve denetçiler tarafından takdir edildiklerini hissetmek de öğretmenler arasında rahatlama, coşku ve gurur duygularına yol açabilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar denetim davranışlarının genel olarak olumsuz algılandığı yönündedir (Altunay, 2020; Atay, 2022; Koç ve Akin, 2020; Tunç, vd., 2015); Ulutaş ve Günaydın, 2022). Bu bulgular, öğretmenlerin denetime direnç göstermelerinde ve olumsuz duygular hissetmelerinde okul müdürlerin davranışlarının da etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen, okul müdürlerinin eğitimlerinin yetersizliği bulgusu, okul müdürlerinin denetimde yeni rollerini neden benimsemediklerini ve davranışlarıyla öğretmenlerde olumsuz duygulara yol açmalarının gerekçesini açıklayabilir. Müdürlerin kendilerinin de belirttiği gibi, okul müdürlüğü ve denetim konusunda ek eğitim almayan müdürlerin, yasal metinlerde de yeterli düzenleme olmadığı için deneme yanılma ve örnek izleme yoluyla uygulama yapmaları kaçınılmazdır. Gördükleri denetim örneği, müfettişlerin performans değerlendirme için yaptıkları uygulamalar olduğu

düşünüldüğünde, okul müdürlerinin, öğretmen denetimini, öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını kontrol etmek olarak algılamalarının ve kontrol davranışı sergilemelerinin doğal olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin görevlendirme öncesi ve sonrasında teorik ve uygulamalı olarak öğretmen denetimi konusunda eğitim almaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Başlıca sınırlılıklardan biri, veri toplamak için kullanılan yöntemle ilgilidir. Özellikle, çalışma grubu sadece Konya ilindeki okul müdürlerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği bu belirli bölge ile sınırlıdır. Ayrıca, yazarlar belirli değişkenler açısından çeşitliliği sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmış olsalar da çalışma grubu sadece 16 okul müdüründen oluşmaktadır ve bu da sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Araştırmaya katılan kadın müdür sayısının az olması da bir sınırlılıktır. Bu durum kadınların bakış açılarının temsilini olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca, en az beş yıllık denetim deneyimine sahip katılımcıların seçilmesi, deneyimli olanların katılımını amaçlasa da daha yeni yöneticilerin bakış açılarını dışlamıştır. Dolayısıyla bulgular, farklı kıdem, cinsiyet ve farklı bölge veya okul türlerinden daha fazla sayıda okul müdürünün bakış açısını yansıtmayabilir. Bununla birlikte, bulguların ulusal ve uluslararası literatürle tutarlı olması, bunların bir dereceye kadar ihtiyatla genelleştirilebileceğini göstermektedir.

Sonuçta bu çalışmanın, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara ışık tutarak literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Müdürler hem denetim sistemi hem de denetimin doğası kaynaklı zorluklarla karşılaştıklarını ifade ederken, bulgular sistem düzeyindeki zorlukların öncelikle yeterli denetim eğitimi eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Buna ek olarak, çalışmamız geleneksel denetim anlayışı nedeniyle öğretmenlerde ortaya çıkabilecek olumsuz yan etkilerin altını çizmekte ve bu yan etkilerin müdürlerin yetersiz denetim eğitimiyle daha da kötüleşebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, okul müdürleri uygun eğitim alarak ve demokratik bir bakış açısı benimseyerek bu zorlukların üstesinden gelmek ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için daha donanımlı hale getirilebilirler. Bununla birlikte, bu spesifik zorlukların giderilmesi, okul müdürlerinin karşılaştığı bazı zorlukları hafifletebilirken, bunların yerine başka zorlukların da ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle, okul müdürlerinin sürekli okul gelişimini sağlayacak biçimde liderlik edecek becerilere sahip olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, U. (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (KRV eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması* (Unpublished master's thesis). Ankara University, Turkey.

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development*. John Wiley and Sons.

Altun, B. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri [Opinions of teachers and school principals on lesson supervision]. In, *Ejer Congress 2014 Abstracts Of Papers* (pp. 888-889). Anı Yayıncılık. <https://124.im/XIUj3>

Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri [Principal and teacher views on classroom observations by school principals]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.647056>

Atay, Ç. (2022). *Liselerde yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları* [Supervision practices according to the views of administrators and teachers in high schools]. (Unpublished master's thesis). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turkey.

Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School Principals' Instructional Feedback to Teachers: Teachers' Views. *International Journal of Curriculum and Instruction (IJCI)*, 12, 295-312.

Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, USA.

Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: Does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85-102. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0086>

Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılıncı, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>

Brunsdon, V., Shevlin, M., & Davies, M. (2006). Anxiety and stress in education professionals in relation to OFSTED. *Education Today*, 56(1), 24-31.

Bütün İkwuegbu, Z. (2022). ELT teachers' and school principals' perspectives regarding the supervisory process in Turkey. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 42(3), 2431-2467.

Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 193-200.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Pearson/Allyn and Bacon.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Information Age Publishing.

Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2444>

Ehren, M. C. M. (2016). Introducing school inspections. In M. C. M. Ehren (Ed.), *Methods and modalities of effective school inspections. Accountability and educational improvement* (pp. 1-16). Springer International Publishing.

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, H., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>.

Ehren, M. C., Jones, K., & Perryman, J. (2016). Side effects of school inspection: motivations and contexts for strategic responses. In M. C. Ehren (Ed.), *Methods and Modalities of Effective School Inspections* (pp. 87-110). Springer International Publishing, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31003-9_5.

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x>.

Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.

Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 289-302.

Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>

Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., et al. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61.

Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. McGraw-Hill.

Hoy, W., & Hoy, A. (2012). *Instructional Leadership: A Research Based Guide to Learning in Schools* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Koç, İ., & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 261-288. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978>

Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m>

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağıroğlu Bakır, A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R.. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2006). Workable compromise or pointless exercise? Schoolbased evaluation in the Irish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 564-582.

MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği [MEB], (2022). Resmi Gazete, 1 Mart 2022, sayı:31765.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB], (2014a). Resmi Gazete 26 Temmuz 2014, Sayı: 29072.

MEB Okul-Kurum Müdürü görev tanımları [MEB], (2000). Tebliğler Dergisi, Ocak 2000, Sayı:2508.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB], (2013). Resmi Gazete, 7 Eylül 2013, Sayı: 28758.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEB], (2015). Resmi Gazete, 17 Nisan 2015, sayı:39329.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik [MEB], (2022). Resmi Gazete, 12 Mayıs 2022, sayı:31833.

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEB], (2014b). Resmi Gazete, 24 Mayıs 2014, Sayı: 29009.

Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice* (2nd ed.). Wiley.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris.

Ozdogru, M. (2022). Problems encountered in course supervision in Turkey: A meta-synthesis study, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3), 836-856.

Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: The role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0189>

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>

Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge journal of education*, 37(2), 173-190. DOI: 10.1080/03057640701372418

Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). The role of feedback acceptance and gaining awareness on teachers' willingness to use inspection feedback. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 311-333. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1750432>

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). Understanding the influence of teachers' cognitive and affective responses upon school inspection feedback acceptance. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(4), 399-431. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9286-4>

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2019). A full array of emotions: An exploratory mixed methods study of teachers' emotions during a school inspection visit. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.006>

Seifert, E. H., & Vornberg, J. A.. (2002). *The new school leader for the 21st century, the principal*. Scarecrow Education.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*[Supervision That Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques]. (Çev. Ed. A. Ünal). Anı Yayıncılık.

Tunç, B., İnandı, Y., & Gündüz, B. (2015). Inspection and teachers' emotions: An emotional evaluation of inspection. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 554-568. doi: [10.14687/ijhs.v12i1.2807](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2807)

Ulutaş, B., & Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 259-286. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1074849>

Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. In, *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011 Burdur) Bildiri Özetleri*. (s. 165). Pegem Akademi. <https://124.im/so9wdT>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zepeda, S. J. (2019). Job-embedded professional learning: Federal legislation and national reports as levers. In M. L. Derrington & J. Brandon (Eds.), *Differentiated teacher evaluation and professional learning: Policies and practices for promoting teacher career growth* (pp. 173-195). Palgrave Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In Turkey, school principals are given the task of guiding teachers rather than measuring and evaluating teachers' performance. There has been more research on the supervisory role of school principals in Turkey after 2014. The reason for this situation is that Ministry of National Education [MoNE] has decided to abolish the practice of inspectors conducting teacher supervision until 2014 (MoNE, 2014b). The aim of this study is to determine which difficulties school principals face while fulfilling their supervision duties.

Materials and Methods: Case study, one of the qualitative research techniques, was used in the collection, analysis and interpretation of the research data and the data were collected with semi-structured interview technique. The study group consists of 16 school principals working in Konya province. The principals were determined by using maximum diversity sampling method according to gender (female, male); school type (kindergarten, primary school, secondary school, high school) and educational status (bachelor's, master's, doctorate) variables. School principals were asked the question "What are the difficulties you face while carrying out supervision practices?". The data were analysed using content analysis method.

Findings: The findings revealed that school principals faced difficulties arising from both the system and the nature of supervision while supervising teachers. Principals experience problems related to the system due to lack of authority, insufficient education for principalship, methods of assignment of principals, heavy workload and difficulties in supervising subject teachers. These problems related to the system weaken the effectiveness of principals' supervision and negatively affect their behaviours to adequately evaluate and support teachers. On the other hand, the nature of supervision causes tensions in the teacher-principal relationship, teachers' anxiety, potential conflicts, resistance from senior teachers, excitement and discomfort during supervision, and the emergence of personal factors that affect teachers' performance. These difficulties hinder effective communication between principal and teacher, disrupt the learning environment and prevent the expected benefits of supervision. As a result, the nature of supervision and these system-related problems together constitute significant obstacles for principals to effectively supervise teachers, monitor their performance and provide necessary support.

Discussion: The findings obtained within the scope of system-related problems are similar to the findings of the studies conducted before 2014 when school principals conducted teacher supervision practices simultaneously with inspectors. The similarity of the findings is also valid for the period after 2014 when school principals conducted teacher supervision only by themselves without inspectors. The reason for this expectation is that, except for the regulation made in 2014 about not allowing inspectors to supervise teachers, no regulation has been made on the supervision powers of school principals, principal training and supervision processes.

Problems related to the nature of supervision have been the subject of study in the literature, especially under the titles of supervision and emotions and side effects of supervision. The results on side effects also support the results of studies in Turkey and abroad. Accordingly, it was revealed that supervision problems that seem to be teacher-related should be evaluated in the context of the nature of supervision. The findings also show that the behaviours of school principals may also be effective in teachers' resistance to supervision and negative feelings.

Conclusion and Suggestions: Problems related to the nature of supervision have been the subject of study in the literature, especially under the titles of supervision and emotions and side effects of supervision. The results about the side effects also support the results in Turkey and abroad. Accordingly, it was revealed that supervision problems that seem to be teacher-related should be evaluated in the context of the nature of supervision. The findings also show that the behaviours of school principals may also be effective in teachers' resistance to supervision and negative feelings. The finding of inadequate training of school principals obtained in this study indicates that school principals do not adopt new roles in supervision and the reason for this is that principals do not receive training on supervision. According to these results, the following suggestions were made:

- School principals should be given theoretical and practical training on teacher supervision before and after their assignment.
- Policy makers should add explanations to the job descriptions of school principals that show that supervision is a collaborative process that contributes to the professional development of teachers.
- School principals should conduct teacher supervision as improvement and professional development rather than performance evaluation.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Etnomatematik Farkındalıklarının İncelenmesi

Selin ÇENBERCİ¹  Tuğba HORZUM² 

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, Türkiye
scenberci@erbakan.edu.tr

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, Türkiye
thorzum@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 04.06.2023
Kabul: 18.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Etnomatematik,
Matematik Eğitimi,
Matematik Öğretmeni
Adayları, Kültür,
Kültürel Çeşitlilik.

Matematik eğitiminde son çeyrek asırda kültür ve matematik ilişkisine yönelik bir eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumlardan ayrı düşünmek mümkün değildir. Öğrencilerin yaşadıkları kültürlerden günlük yaşam örnekleri verilmesi, öğrenciler için matematik dersinin gerekliliğinin farkına varmalarını ve daha anlamlı, kalıcı öğrenmelerini sağlayacaktır. Buradan hareketle bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulmasında matematik öğretmenlerinin ve matematik öğretmen adaylarının yeri yadsınamaz. Tüm bunların ışığında bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının etnomatematiğe yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir Devlet Üniversitesinin Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 60 ikinci sınıf matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının etnomatematik hakkındaki düşüncelerini ve matematik kültür ilişkisine yönelik farkındalıklarını ortaya çıkarmak için öğretmen adaylarına dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüş formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda matematik öğretmen adaylarının genel olarak matematik ve kültür arasındaki karşılıklı etkileşimin farkında oldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının matematik ve kültür farkındalığında matematiğin içindeki kültürden ziyade, farklı kültürlerin içindeki matematiğin varlığına daha çok vurgu yaptıkları yani kültürün içindeki matematiğin var olduğunun farkında oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte az da olsa birkaç matematik öğretmen adayının matematiğin öğretiminde kültürün bir araç olması noktasında farkındalığı olsa da bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının kültürün matematiğin öğretiminde kullanılması noktasında yeterli farkındalıklarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Investigation of Ethnomathematics Awareness of Preservice Mathematics Teachers

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 04.06.2023
Accepted: 18.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Ethnomathematics,
Mathematics
Education,
Pre-Service
Mathematics
Teachers,
Culture,
Cultural Diversity.

Over the past 25 years, a shift towards understanding the interconnectedness of culture and mathematics in education has developed. It is impossible to consider learning environments separately from the societies in which students live. By incorporating examples from students' own cultures into instruction, the relevance of mathematics becomes apparent, leading to more meaningful and enduring learning experiences. Therefore, the role of current and future mathematics teachers in cultivating such learning environments is critical. This study aimed to assess the ethnomathematics awareness of preservice mathematics teachers. Sixty preservice teachers from a state university's mathematics education department participated. A semi-structured form was used to gather the participants' thoughts on ethnomathematics and their understanding of the mathematics-culture relationship. Content analysis was performed on the data collected. Results indicate that preservice teachers generally understand the reciprocal relationship between mathematics and culture. They were more aware of the presence of mathematics in various cultures, suggesting an understanding of mathematics within cultural contexts. However, only a few recognized that culture can be a pedagogical tool in mathematics instruction, suggesting a lack of awareness about how culture can be leveraged in teaching mathematics.

Atf/Citation: Çenberci, S., & Horzum, T. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının etnomatematik farkındalıklarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 713-732.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Etnomatematik, matematik ve kültür arasındaki etkileşimi inceleyen, hızla gelişen bir disiplindir. Bu alandaki çalışmalar, matematik bilgisinin, uygulamalarının, kavramlarının ve kültürel yorumlarının küresel toplumlarda ne kadar çeşitli olduğunu göstermeyi ve öğrencilerin bu çeşitliliğe olan takdirini artırmayı hedeflemektedir (Aktuna, 2013; Rachmawati, 2012). Uzun yıllardır var olan etnomatematik, son zamanlarda pedagojik alanda artan bir ilgi görmektedir; bu durum, bazı eğitimciler ve öğretmen adayları için bir farkındalık eksikliğini ortaya koymaktadır (Arı & Demir, 2022; Bahadır, 2021; Doğan & Eryılmaz, 2022; Ergene vd., 2020; Shirley, 2001). Bu farkındalık eksikliği, potansiyel olarak matematiğe sınırlı bir bakış açısı oluşturabilir ve böylece öğrencilerin çevrelerinde yerleşik matematiksel çeşitliliği tanıma ve takdir etme kapasitelerini kısıtlar. Sonuç olarak, öğretmenler arasında etnomatematik ilkeleri ve uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeye zorunlu bir ihtiyaç vardır. Bu, onların çeşitli kültürlerle özgü matematiksel kavramları yansıtan kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamları yaratmalarını sağlar (Aktuna, 2013; Bahadır, 2021; Doğan & Eryılmaz, 2022). Ergene ve arkadaşları (2020) etnomatematiğin, öğrencilere kültürün matematikle bağlantısız olmadığını görmelerine ve kültürel farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar. Güreş'in (2019) çalışmasında, kültürel değerlerin, kültürel bilginin ve kültürel düşünme süreçlerinin, okul matematiği kapsamında öğrenilen matematiksel bilgi ve düşünme süreçlerini tamamladığını belirtir. Özellikle geleceğin eğitimcileri olan matematik öğretmen adaylarının etnomatematik konusundaki farkındalıkları oldukça ilgi çekicidir. Matematik ve kültürün birbirine bağlılığına dair anlayışları, gelecekteki profesyonel alanlarının öğrenme ortamına uyum yeteneklerini belirleyecektir (Sunzuma & Maharaj, 2019). Bu nedenle, bu çalışma öncelikli olarak öğretmen adayları arasındaki etnomatematik farkındalığının seviyesini araştırmaya ve bu farkındalığın matematik öğretimine yönelik bakış açılarını nasıl etkileyebileceğini anlamaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda, çalışma öğretmen adaylarının matematiği içinde buldukları kültürel ortamla nasıl birleştirebildiklerini ve bu tür bir anlayışın anlamlı bir öğrenme ve öğretme ortamını nasıl kolaylaştırabileceğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu varsayım, çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aramaktadır:

1. Matematik öğretmeni adayları, matematik ve kültür arasındaki ilişkinin ne kadar farkındadır?
2. Matematik öğretmeni adayları, matematik ve kültür kavramlarının günlük yaşam ortamlarına uyarlanmasını nasıl algılamaktadır?
3. Matematik öğretmeni adaylarının geçmişten günümüze matematiğin ve kültürün kullanım alanlarına ilişkin farkındalıkları nasıldır?

Kavramsal Çerçeve

Etnomatematik

“Etnomatematik” kavramı ilk olarak 1970'lerde Brezilyalı bilim adamı Ubiratan D'Ambrosio tarafından önerilmiştir. D'Ambrosio geleneksel matematik eğitiminin, genellikle Batı dışı kültürlerin matematiksel bilgelik ve uygulamalarını göz ardı eden, Batı veya Avrupa matematik gelenekleri ve perspektiflerini öne çıkaran güçlü bir önyargıya sahip olduğunu ve etnomatematiğin, matematik eğitimi daha kültürel bir şekilde kapsayan ve ilgili bir yaklaşım sunulabileceğini öne sürmüştür.

Disiplinlerarası bir alan olarak etnomatematik, matematiğin küresel çapta çeşitli kültürlerde nasıl algılandığı, kullanıldığı ve geliştirildiği üzerine araştırmalar yapmaktadır (Anderson-Pence, 2015; D'Ambrosio, 2001). Bu konunun kapsamı, matematiksel ilkeler, teknikler ve belirli kültürlerle özgü uygulamalarla sınırlı olmayıp, matematiksel bilginin kültürel topluluklar içindeki aktarım şekilleri ve uygulamalarına kadar uzanmaktadır (Aktuna, 2013; Arı & Demir, 2022). D'Ambrosio (1985), etnomatematiği günlük hayattaki yerel kültürel eserlerin temsili olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, etnomatematik, matematiğin her yerde olmasını ve zamandan bağımsız olmasını sağlamaktadır (Arı vd., 2019; Küçük, 2013a; Küçük, 2013b). Örneğin, dokuma, sepet örme, çömlekçilik, halı ve kilim motifleri gibi geleneksel el sanatlarındaki matematiksel uygulamaları, Avrupa, Anadolu, Maldivler, Endonezya ve diğer çeşitli kültürler dahil olmak

üzere incelemektedir.

Kültürel görecelik, etnomatematiğin merkezindedir ve bu, matematiksel bilgi ve uygulamaların sadece doğrulukları veya etkinlikleri üzerinden değil, kültürel çerçeveleri içinde bağlamlandırılması gerektiğini ima etmektedir. Etnomatematik ayrıca, matematiksel bilginin oluşumu ve yayılımında güç dinamikleri ve politikanın rolünü de incelemektedir. Bu inceleme, matematiksel bilginin kuşaklar boyunca aktarılmasını, matematiğin günlük uygulamalarını ve farklı toplumlar arasında matematik eğitimindeki çeşitliliği içerir. Koloni dönemlerinde metrik sistemin Batı dışı kültürlerle tarihsel zorlaması, Avrupa'nın egemenliğinin bu toplumların geleneksel matematiksel uygulamalarını nasıl etkilediğinin çarpıcı bir örneğidir. Dolayısıyla, etnomatematik, matematiğin nötr, evrensel bir konu olmadığını, aksine toplumsal değerler, inançlar ve uygulamalar tarafından şekillendirildiğini vurgulamaktadır (Ernest, 2016; Irawan, 2018; Küçük, 2013a; Zaslavsky, 1996).

Son zamanlarda, etnomatematik matematik eğitiminde değerli bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir (Adam, 2004; Anderson-Pence, 2015; Arı & Demir, 2022; Ergene vd., 2020). Birçok eğitimci, kültürel olarak kapsayıcı ve ilgili matematik öğretiminin önemini vurgulamıştır (Alangu, 2017). Etnomatematik, çeşitli geçmişlere sahip öğrencilere matematiğin kültürel yönlerini tanımada yardımcı olmakta ve bu sayede matematiğin çeşitli kültürel bağlamlara nasıl yerleştirildiği hakkında daha derin ve daha anlamlı bir anlayışı teşvik etmektedir (Adam, 2004).

Matematik Dersine Etnomatematiğin Entegrasyonu

Etnomatematiğin sınıf ortamındaki değeri, Adam'ın (2004) öğrencilerin öğrenme ortamlarının dış çevrelerinden ayrılamayacağı fikriyle uyumludur. Shirley (2001), etnomatematiği matematik sınıflarının öğretim yöntemlerine dahil etmenin önemini vurgulamıştır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar da etnomatematiğin eğitim ortamlarında çeşitli faydalar sunduğunu belirtmektedir (Aksakal vd., 2022; Aktekin, 2017; Bishop, 1991; Kang, 1992; Karadağ & Karagöz-Akar, 2020; Lewis, 2016; Meyer & Aikenhead, 2021; Öksüz & Erdoğan, 2022; Umbara vd., 2021). Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği, alaka düzeyini ve bağlamı matematik öğretimine ve anlamasına entegre ederek matematik öğretimini ve kavrayışını derinleştirebilir. Esen ve Saralar-Aras (2022) çalışmalarında çokgenler konusunun öğretiminde kullandığı gerçekçi (Realistic), araştırmacı (Explatory), teknoloji destekli (Technology-enhanced), aktif (Active) [RETA] modeli ile hazırlanmış derslerde matematik ve kültürün entegrasyonu ile gerçek hayattaki örneklerin farkındalığını desteklediği, öğrencilerin çokgenler konusundaki başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu ve algılarında olumlu bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu entegrasyon, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, öğrenimde daha büyük bir katılım ve merakı teşvik edebilir (Aktuna, 2013; Bahadır, 2021; Magallanes, 2003; Rosa & Orey, 2011; Widada vd., 2018). Eğitimciler, bu sayede öğrencilerin çeşitli kültürlerin matematik kavramlarını nasıl anladığını ve kullandığını daha zengin bir şekilde anlamalarını teşvik edebilirler. Ayrıca, matematiksel oyunların kullanımı (Aksakal vd., (2022) veya gerçek yaşamın ders tasarımlarına entegre edilmesi gibi (Çenberci & Özgen, 2021) farklı matematiksel uygulamaları ve bakış açılarını öğrencilerin deneyimlemeleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dahası, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlarken matematik kavramlarıyla ilgili olmalarını sağlar (Aktuna, 2013). Sonuç olarak, kültürel olarak duyarlı matematik öğretiminin akademik performansı iyileştirdiğini ve öğrenciler arasında kültürel kimliği güçlendirdiğini kanıtlanmıştır (Rosa & Orey, 2011).

Etnomatematiğin Öğretmen Adayları İçin Önemi

Etnomatematik, disiplinlerarası bir yaklaşımla, matematik ve kültür arasındaki bağlantıyı, farklı kültürlerin matematik tarihini ve bireylerin kendi kültürleri içinde matematiği deneyimleme şekillerini incelemektedir (Anderson-Pence, 2015; Bahadır, 2021). Matematik öğretmen adaylarının etnomatematiğin farkında olması çok önemlidir çünkü bu anlayış, kapsayıcı, adil ve kültürel olarak duyarlı matematik sınıflarını tasarlama konusunda yardımcı olur.

Etnomatematiği inceleyen öğretmenler, öğrencilerin merakını uyandıran ve eleştirel düşünme

becerilerini geliştiren kültürel olarak uygun pedagojiler geliştirebilir (Sunzuma & Maharaj, 2019), aynı zamanda farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin benzersiz deneyimlerini ve bakış açılarını doğrular (Güreş, 2019). Bu yaklaşımla matematik, öğrencilere matematiği öğrenirken kendi kültürel geçmişlerinin önemini takdir etmeleri için bir sosyal adalet aracı haline gelir (Anderson-Pence, 2015; Horzum & Yıldız, 2023; Rosa & Orey, 2011; Zaslavsky, 1996). Etnomatematiğin farkında olan öğretmen adayları, sınıf içi matematik ile çeşitli toplulukların matematiksel bilgi, uygulamalar ve inançları arasında bağlantılar kurabilirler, böylece topluluk normlarına, tarihlerine ve inançlarına uygun sınıf içi etkinliklerin geliştirilmesini sağlarlar.

Matematik, bir kültürel yapıdır (Arı vd., 2019). Farklı diller, kültürler, değerler, inançlar ve dünya görüşleriyle yorumlanır ve uygulanır; bu filtreler bir yerden diğerine değişir (Adam, 2004; Ernest, 2016; Güreş, 2019; Horzum & Yıldız, 2023; İrawan, 2018; Küçük, 2013a). Matematik ve kültür arasındaki bağlantıların farkında olan öğretmenler, matematiğin farklı kültürel bağlamlar içinde nasıl algılandığı ve kullanıldığı üzerindeki çeşitliliği daha iyi tanıyabilir ve anlayabilirler. Bu anlayış, bu tür farklılıkları yansıtan ve onurlandıran, yenilikçi ve kültürel olarak yerleşik etkinliklerin ve matematik eğitime yönelik yaklaşımların geliştirilmesini bilgilendirebilir. Türkiye ve Singapur'daki eğitimde Bilgi iletişim teknolojilerini karşılaştıran Kaleci ve Cihangir (2019), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının, farklı ülkelerin ve dolayısıyla farklı kültürlerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak tanımak için önemi ve gerekliliğine yaptıkları vurgu ile araştırmanın önemini desteklemektedir.

Ülkemizde öğretim programlarında yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre “Kültürel farkındalık ve ifade” öğrencilerin sahip olması beklenen yetkinlikler arasında gösterilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca M.5.1.1.3 nolu “b) Şekil örüntülerine tarihî ve kültürel eserlerimizden örnekler (mimari yapılar, halı süslemeleri, kilim vb.) verilir.” kazanımında da bu yetkinliğe dikkat çekilmektedir. Bununla aynı doğrultuda Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2018 yılı itibarıyla yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında ikinci sınıfta verilen “Seçmeli Matematik ve Kültür- (2-0)” dersine yer verilmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018). Tüm bu programlarda matematik öğretiminde derslerde kültürün yer aldığı örneklerin verilmesinin ve dolayısıyla öğretmen adaylarının bu noktada farkındalıklarının artmasının gerekliliğine vurgu yapılmakta olduğu ifade edilmelidir.

Özetle, etnomatematiğin farkında olmak, hizmet öncesi matematik öğretmenleri için büyük değer taşımaktadır. Çünkü kapsayıcı, adil ve kültürel olarak duyarlı matematik sınıfları oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Hizmet öncesi dönemde öğretmenler etnomatematik ile ilgilenerek, matematiğin farklı kültürel bağlamlar içindeki tarihini, uygulamasını ve etkisini anlamada kritik içgörüler kazanabilirler, aynı zamanda matematiğin algılanışı ve kullanımındaki çeşitli yolları takdir edebilirler. Bu farkındalık, öğrencilerin bakış açılarına, normlarına ve değerlerine uygun olan kültürel olarak yerleşik matematik etkinliklerinin ve yaklaşımlarının geliştirilmesini destekleyebilir. Doğan ve Eryılmaz (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada, yazarlar hizmet öncesi matematik öğretmenlerinin etnomatematik farkındalığını araştırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın bulguları, hizmet öncesi öğretmenlerin etnomatematik farkındalığında belirgin bir artış olduğunu göstermiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, matematik öğretmeni adaylarının etnomatematiğe ilişkin algılarını ve farkındalıklarını aydınlatmak için durum çalışması desenini kullanan nitel bir çalışmadır. Durum çalışması araştırması, araştırılan olay hakkında ayrıntılı bir anlayış kazanmak için belirli bireylere veya gruplara odaklanarak, bir olay veya durumun derinlemesine araştırılmasını kolaylaştırır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005:77) vurguladığı gibi, durum çalışmasının birincil amacı, belirli bir durumdan kaynaklanan sonuçların bütüncül bir incelemesini yapmaktır. Bu araştırma bağlamında özel durum, matematik öğretmeni adayları arasında etnomatematik kavramların anlaşılması ve uygulanması ile ilgilidir.

Katılımcılar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve matematik tarihi dersini almış olan 2. sınıf matematik öğretmen adayları (49 kadın, 11 erkek) ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına ait bilgi formundan matematik öğretmeni adaylarının yaklaşık üçte ikisinin İç Anadolu Bölgesinde yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. Bu matematik öğretmeni adayları, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine (Yıldırım & Şimşek, 2005) uygun olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan katılımcılara kimliklerinin gizli kalması için S1,S2,S3,...,S60 şeklinde isimler verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak için öğretmen adaylarına demografik bilgi formu ve görüş formu şeklinde iki aşamadan oluşan veri toplama aracı sunulmuştur. Demografik bilgi formunda öğretmen adaylarına nerede ve ne kadar sürede yaşadıkları sorularak katılımcıların sosyo-kültürel bağlamının ve bu bağlamın araştırma konusu üzerindeki potansiyel etkisinin anlaşılması düşünülmüştür. Görüş formunda ise öğretmen adaylarına yönlendirilen dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilki “Matematik ve kültür arasındaki ilişki hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Bu sorunun yanıtları birinci araştırma problemine cevap bulmak adına, öğretmen adaylarının matematik ve kültür arasındaki ilişki hakkındaki farkındalıklarını değerlendirmek için sorulmuştur. Görüş formundaki üçüncü ve dördüncü sorular sırasıyla “Hangi bağlamlarda (kendi kültürünüzde) matematiksel ifadelerle karşılaşıyorsunuz?” ve “Etrafınızda hangi matematiksel ifade/durumları görüyorsunuz (kendi kültürünüzde)?” şeklindedir. Bu sorularının yanıtları, öğretmen adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata nasıl uyarlandığı konusunda bilgi edinmek amacıyla sorulmuştur. Görüş formundaki ikinci soru “Geçmişten günümüze toplumlar, karşılaştıkları sorunlara matematiksel düşüncelerle nasıl çözümler bulmuşlardır?” şeklindedir. Bu sorunun yanıtları üçüncü araştırma problemine cevap bulmak adına, öğretmen adaylarının matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarih boyunca nasıl değiştiği konusundaki farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırmaya katılan matematik öğretmen adaylarına demografik bilgi formu ve açık uçlu sorular yazılı olarak sorulmuştur. Veri toplama aracı 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye’de meydana gelen deprem sonucunda uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğrencilere Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır. Veri toplama aracı uygulanmadan önce öğretmen adaylarına ilk aşamada bilgilendirilmiş onam formu ve ardından gönüllü katılımcı onay formu sunulmuştur. Bu formlara olumlu cevap veren katılımcıların veri toplama aracını görmelerine müsaade edilmiş ve çalışmaya dahil edilmişlerdir. Görüşme formu hazırlanırken alan eğitiminde uzman iki kişi ile görüşülmüş ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda, araştırmaya katılan tüm matematik öğretmeni adaylarından, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri için kendilerine verilen çalışma kâğıtlarına doğru ve samimi cevaplar vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, sonra bu kavramlara göre mantıksal olarak düzenlenir ve daha sonra bunlar kullanılarak temalar belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmanın verilerinin analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde yapılmıştır. Buna göre, birinci araştırma problemine cevap verebilmek için açık uçlu sorulardan birincisi öğretmen adaylarının matematik ve kültür arasındaki ilişki hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulardan birincisi ile her bir öğretmen adaylarının yanıtları dikkatle incelenerek analiz edilmiş ve ortaya çıkan temalar ve düşünceler belirtilmiştir. Bu bağlamda ortak görüşler,

farklılıklar ve eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde ikinci araştırma problemine cevap verebilmek için ise üçüncü ve dördüncü açık uçlu problemler, öğretmen adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata nasıl uyarlandığı konusundaki farkındalıklarını belirlemek için yine kendi içerisinde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Son olarak ikinci araştırma problemine cevap verebilmek için ise açık uçlu sorulardan ikincisi içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar, matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarih boyunca nasıl değiştiği konusundaki farkındalıklarını belirlemek için analiz edilmiştir.

Veri analizleri sırasında her iki araştırmacı da ayrı ayrı kodlamalarını yapmışlar ve sonrasında karşılıklı kontroller yapılarak farklılık olan noktaları tespit etmişlerdir. Özellikle ikinci alt problemin ilk aşaması için yapılan analizlerde camiler, türbeler, kiliseler, medreseler, Mevlâna müzesi gibi kodlamaların dini yapılar bağlamında, mühendislik ve mimarlık bağlamında temalarının hangisinde değerlendirilmesi gerektiği konusunda araştırmacılar arasında fikir ayrılıkları yaşanmıştır. Farklılık olan durumlar üzerinde tekrar konuşularak ve araştırmalar yapılarak tüm bu yapılar dini yapılar kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu şekilde veri analizinde tam uyum yakalanıncaya kadar süreç devam ettirilmiştir.

Etik

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 10.03.2023 tarihli değerlendirmesiyle 2023/130 karar sayısıyla araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir etik sakınca bulunmadığına yönelik kararı alınmıştır.

BULGULAR

Matematik öğretmeni adaylarının matematik ve kültür arasındaki ilişki ile ilgili farkındalıkları

Matematik öğretmeni adaylarının, matematik ve kültür arasındaki ilişki ile ilgili farkındalıklarına ilişkin bulgular Tablo 1 ile sunulmuştur. Buna göre öğretmen adayları matematik ve kültür arasındaki ilişkiyi, “Karşılıklı etkileşimi”, “Kültürün matematik eğitiminde araç olarak kullanılması”, “Kültür içinde matematik” ve “Matematik içinde kültür” olmak üzere dört farklı şekilde ele almışlardır.

Tablo 1. Matematik ve kültür arasındaki ilişki

Tema	Alt tema	Katılımcılar
Karşılıklı etkileşim	Sıkı bir bağ olması	S2,S4,S5,S6,S9,S10,S16,S22,S31,S34,S36,S38,S42,S44,S53,S55,S56,S59
	İlişkili olması	S7,S8,S18,S24,S25,S27,S28,S30,S34,S35,S39,S40,S45,S51,S52,S60
	İlişkiye değinilmemesi	S23,S26
Kültür içinde matematik	Kullanımı bağlamında: Sorunlara çözüm bulma	S9,S53
	Kullanımı bağlamında: İhtiyaçları karşılama	S1,S11,S28,S29,S33,S38,S58
	Kullanımı bağlamında: Kültür ve matematiğin birlikte aktarımı	S26,S40,S45,S47,S49,S51
	Varlık sebebi bağlamında: Estetiği oluşturan parça olarak matematik	S3,S6,S14,S21,S22,S34,S44,S47,S52,S58,S60
	Varlık sebebi bağlamında: Mimari yapıtaş olarak matematik	S6,S14,S34,S35,S44,S47,S48,S52,S60
	Varlık sebebi bağlamında: Eğlence aracı olarak matematik	S34
	Varlık sebebi bağlamında: Yemek kültürü olarak matematik	S14,S21
Matematik içinde kültür	Varlık sebebi olarak kültür	S12,S17,S27,S29,S32,S39,S43,S45,S48,S50,S52,S57,S58
	Matematiği etkileyen bir araç olarak kültür	S30,S59
Kültürün matematik eğitiminde araç olarak kullanılması		S1,S8,S13,S15,S18,S20,S25,S26,S37,S41,S46,S49,S52,S53,S54,S56
		S19,S24,S59

Tablo 1'e göre kültür ve matematiğin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ifade eden öğretmen adaylarından bazılarının sıkı bir bağ olduğu vurgusuyla, bazılarının ilişkili olduğu vurgusuyla, bazılarının ise

ilişkiye değinmeden karşılıklı etkileşimden bahsettikleri görülmektedir. S4'ün "Sıkı bir bağ olduğunu düşünüyorum" ve S59'un "Matematik ve kültür ayrılmaz iki ikilidirler." şeklindeki ifadeleri kültür ve matematiğin iç içe geçtiğini ve aralarında sıkı bir bağ olduğunu gösterir niteliktedir. S24'ün "Matematik ve kültürün birbiriyle olan ilişkisi yadsınamaz." ve S40'ın "Matematiğin dili evrenseldir ve birçok kültür ile de matematik ilişkilidir." ifadeleri matematik ve kültür ilişkisine vurgu yapmaktadır. S23'ün ise "Matematik bilmek bireye farklı bakış açıları kazandırır. Kültürün de birey üzerinde böyle bir etkisi vardır. Hem matematik hem kültür hayata farklı açılardan bakabilmemizi sağlar" ifadesiyle matematik ve kültürün önemli olduğunu söylemekle birlikte aralarında herhangi bir ilişki olup olmadığına değinmediği görülmektedir.

Kültürün içinde matematiğin yer aldığını düşünen öğretmen adayları, matematiğin kültür içerisinde nasıl kullanıldığına ve hangi sebeplerle var olduğuna odaklanmışlardır. Matematiğin kültür içerisinde hangi sebeplerle var olduğuna değinen öğretmen adayları estetiği oluşturan bir parça olarak, mimari bir yapı taşı olarak, eğlence aracı olarak, yemek kültürü olarak ve kültürü etkileyen bir araç olarak matematiğe işaret etmişlerdir. S6'nın "...Kültürümüze baktığımızda her yerde kolaylıkla matematikle karşılaştığımızı görürüz. Camilerde süslemelerde, tabaklarda, duvarlarda..." ve S14'ün "Kültürümüzde mimari yapıtlar başta olmak üzere geleneksel kıyafetlerde, yemek tariflerinde, örgülerde, sedef kakma, çini tabaklar gibi sanatsal alanlarda matematiğe sıkça rastlanır." ifadesi ile yemek kültürü olarak, mimari yapı taşı olarak, estetiği oluşturan parça olarak matematiğin varlığından bahsettikleri görülmektedir. S39'un "Kullanılan sayı sistemleri olarak farklılık göstermesi matematiğin kültür ile arasındaki ilişkiyi gösterir." ifadesi kültürü etkileyen bir araç olarak matematiğe vurgu yapar niteliktedir. Öte yandan S34 oyunlarda eğlence aracı olarak matematiğin varlığına değinmiştir. Matematiğin kültür içerisinde nasıl kullanıldığına odaklanan öğretmen adayları ise sorunlara çözüm bulma, ihtiyaçları karşılama ve kültür ve matematiğin birlikte aktarımı hususlarına vurgu yapmışlardır. S9 "...Geçmişte farklı toplumlar matematiği kullanarak benzer sorunlara farklı matematiksel çözümler bulmuşlardır." ifadesinde sorunlara çözüm bulma bağlamında matematiğin kullanımına dikkat çekmektedir. S33'ün ve S26'nın sırasıyla aşağıda verilen ifadeleri kültürün içinde ihtiyaca göre matematiğin kullanımını ifade eder niteliktedir:

"Matematik ve kültür insanların coğrafi yaşamlarından dolayı başladığını düşünüyorum. Örneğin uçurum ve nehirlerle çevrili bir bölgede köprü vb. unsurlar gelişirken matematiksel işlemlerde bu tarzda gelişmiştir."

"... Tabi söz konusu estetik ve sanat olduğu zamanlarda ise, her toplumun kendine has, kullanmaktan hoşlandığı geometrik yapıları mevcuttur. Bu yapılar da gerek coğrafi şartlar gerek dini inanışların form değiştirmesi gibi nedenlerden dolayı zaman zaman değişmiştir."

Matematiğin içinde kültürün yer aldığını düşünen öğretmen adayları, varlık sebebi olarak ve matematiği etkileyen bir araç olarak kültüre odaklanmışlardır. S30'un "...Matematik kültürle etkileşimli olarak gelişir." ifadesi matematiğin içinde kültürün varlığına işaret eder niteliktedir. Öte yandan S52'nin aşağıdaki ifadesi kültürün matematiği bir araç olarak etkilediğine işaret etmektedir:

"...Matematik bulunduğu toplumun kültüründen beslenir. Mesela İslam kültüründe geometrik şekillerle olan süslemeler çok büyük yer kaplar. Bu süslemelerin içerisinde büyük bir matematik vardır. Bu süslemelerin İslam kültüründe çıkış noktası İslam'da silüet, suret temsiline günah sayılması olabilir."

Kültürün matematik eğitiminde araç olarak kullanılmasını vurgulayan öğretmen adaylarının sayısı olarak az olduğu dikkat çekmektedir. S24'ün "Matematik ve kültürün birbiriyle olan ilişkisi yadsınamaz. Matematik öğretiminde kültürden yararlanır." ve S19'un "Ülke, bölge farklılıkları matematik öğrenme ve öğretmeyi de etkilemektedir. Örneğin İngilizlerin uzunluk ölçme birimleri ile Türklerin uzunluk ölçme birimleri birbirinden farklıdır." şeklindeki ifadeleri kültürün matematik eğitiminde araç olarak kullanımına işaret etmektedir.

Matematik öğretmen adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata uyarlanması ile ilgili farkındalıkları

Matematik öğretmeni adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata nasıl uyarlandığı hakkındaki

Matematik Öğretmeni Adaylarının Etnomatematik Farkındalıklarının İncelenmesi

farkındalıkları iki aşamada incelenmiştir. Buna göre ilk aşamada öğretmen adaylarının buldukları kültürlerde matematiksel ifadelerin bağlamlarının neler olduğu (Tablo 2) ve ikinci aşamada bu bağlamlarda hangi matematiksel ifadelerle rastladıkları (Tablo 3) incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının buldukları kültürlerde rastladıkları matematiksel ifadelerin “eşyalar”, “dini yapılar”, “el sanatları”, “mühendislik” ve “mimarlık”, “oyunlar”, “yerleşik hayatı oluşturma”, “duygular” bağlamlarında ve “bağlam yok” olmak üzere sekiz temada toplandığı tespit edilmiştir. Herhangi bir bağlamanın olmadığını öğretmen adaylarından S8,S13,S16,S17,S20,S25,S27,S42,S46,S49,S59 ifade etmişlerdir.

Tablo 2. *Kültürlerde rastlanılan matematiksel ifadelerin bağlamları*

Tema	Alt tema	Katılımcılar
Eşyalar		S1,S19,S32,S34,S40
Dini Yapılar		S1,S2,S5,S6,S12,S15,S26,S31,S35,S36,S37,S38,S39,S41,S43,S44,S47,S52,S53,S54,S55
El Sanatları	Kilimcilik	S9,S40,S45,S50,S55,S56
	Halıcılık	S4,S5,S9,S22,S28,S40,S45,S55,S56
	Çinicilik ve Seramik Yapımcılığı	S6,S14,S45
	Örmecilik	S6,S18,S21,S29,S33,S36,S38,S40,S48,S50,S58
	Ahşap ve Ağaç İşçiliği	S38,S45,S51,S54
Mühendislik ve Mimarlık		S7,S9,S10,S11,S12,S34,S39,S41,S44,S56,S60
Oyunlar		S6,S34,S52
Yerleşik Hayatı Oluşturma		S23,S24,S26,S30,S57
Duygular		S53

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının kültürlerindeki matematiksel ifadeleri en çok gözlemledikleri bağlamanın el sanatları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları el sanatları bağlamını kilimcilik, halıcılık, çinicilik ve seramik yapımcılığı, örmecilik ile ahşap ve ağaç işçiliği aracılığıyla ifade etmişlerdir. Halıcılık ile öğretmen adayları halı, seccade ve halılarda yer alan motiflere değinirken, çinicilik ve seramik yapımcılığında seramik tabaklara ve çini sanatlarının bulunduğu bağlamlara örnek vermişlerdir. Öte yandan örmecilik ile öğretmen adayları danteller, havlu kenarları ve örgüleri örnek gösterirken, ahşap ve ağaç işçiliği ile tarihi yapılardaki ve binalardaki ahşap kapılarda yer alan işlemleri dile getirmişlerdir. Örneğin S14’in “Seramik tabaklarda vardır”, S33’ün “...annemin ördüğü havlu kenarları benim odamda duruyor tam ortadan katladığımızda simetrik oluyor”, S48’in “Annemin el işlemesi dantelinde rastladım”, S38’in “Camilerdeki süslemeler, kapılarındaki işlemler, ya da annelerimizin el işleri, danteller gibi” ve S40’ın “Dantel, halı, kilim gibi birçok eşyada matematiksel şekiller vardır” ifadeleri el sanatları bağlamını örnekler niteliktedir. Aşağıda bu ifadelerini desteklemek için S14, S21 ve S48’in kullandıkları görseller Şekil 1 ile ve S4 ve S55’in kullandıkları görseller ise Şekil 2 ile verilmiştir.



Şekil 1. *El sanatları bağlamında görseller (Seramik, örmecilik)*

Dini yapılar bağlamı öğretmen adayları tarafından el sanatlarından sonra en çok değinilen tema olmuştur. Öğretmen adaylarının dini yapılar ile cami, kubbe, medrese, müze kilise ve türbe bağlamlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Örneğin S1’in “Bazı eşyalarda, camilerde rastlayabiliriz.”, S43’ün “Eski camilerin kubbelerinde matematiği net bir şekilde görebiliriz.”, S6’nın “En çok süslemelerde görebiliriz. Camilerde, kiliselerde, ...”, S31’in “Evet buradaki medrese ve camiler.” ve S26’nın “...koni şeklindeki türbeler dikkat çekmektedir.” ifadeleri dini

yapılar bağlamının birer örnekleridir. Aşağıda S6, S26 ve S43'in bu ifadelerini desteklemek için kullandıkları görseller Şekil 3 ile verilmiştir.



Şekil 2. El sanatları bağlamında görseller (Halıcılık, Kilimcilik)



Şekil 3. Dini yapılar bağlamında görseller

Mühendislik ve mimarlık bağlamında öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak geometrik şekillerin kullanıldığı ve hesaplamaların yapıldığı mühendislik alanları, araba, köprü, bina, tarihi ve mimari eser bağlamlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. S60'ın "Mühendislik, mimarlık gibi alanların ilgilendiği birçok yapının içinde matematiksel ifadeler yer almaktadır.", S7'nin "...gördüğümüz her yapı bir geometrik şekli yansıtıyor binalar arabalar hepsi bir geometrik şekil.", S12'nin "Mimari motiflerde ... rastlarım." ve S10'un "Matematik çoğu alanla iç içe olduğu için mimari eserlerde karşımıza oran orantı konusunda benzer temellere dayandığını gösteriyor." şeklindeki ifadelerine bakıldığında birçok yapıda, köprülerde, mimari eserler, mimari motiflerde matematiğe rastlandığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde S41 köprülerde, S7 binalarda ve S9 tarihi eserlerde geometrik şekillerin varlığına işaret etmişlerdir.

Eşyalar bağlamında öğretmen adaylarının dolap ve soba gibi ev eşyalarına, süs eşyalarına ve kıyafetlere vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin S32'nin "Etrafımızda bütün eşyalarda matematiğin geometri alanını görürüz. Mesela dolaplar, kazak motifleri vb." ve S40'ın "...Kıyafetlerimizde bile bazen geometrik şekiller bulunmaktadır." ifadeleri eşyalarda ve kıyafetlerde geometrik şekillerin varlığına işaret etmektedir.

Yerleşik hayat bağlamında ise öğretmen adayları mutfak, saat, takvim, şehirler gibi birçok noktaya vurgu yapmışlardır. Özellikle S57'nin "Yemek tariflerinde ölçü birimleri (ağırlık ölçü birimleri) kullanılır. Saati söylerken (zaman ölçü birimleri) matematiksel ifadeleri kullanırız." ve S26'nın "Şehirlerin yapılarına baktığımız zaman belli bir düzen veya bir orantıda kurulmadıklarını çok net görebiliriz..." ifadeleri yerleşik hayat bağlamını örnekler niteliktedir.

Oyunlar bağlamında öğretmen adaylarının satranç, dama, dokuztaş oyunlarına vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır. S6'nın "...oyunadığımız satranç, dama, dokuztaş oyunlarında rastlıyoruz." ve S52'nin "9 taş oyunu eskiden beri İç Anadolu bölgesinde olan bir oyun çevremde bu oyuna rastladım." ifadeleri oyunlar

bağlamını örnekler niteliktedir. Aşağıda S6'nın oyunlar bağlamında, S56'nın mühendislik ve mimarlık bağlamında ve S57'nin yerleşik hayat bağlamında kullandıkları görseller Şekil 4 ile verilmiştir.



Şekil 4. Oyun, yerleşik hayat ve mühendislik ve mimarlık bağlamlarında görseller

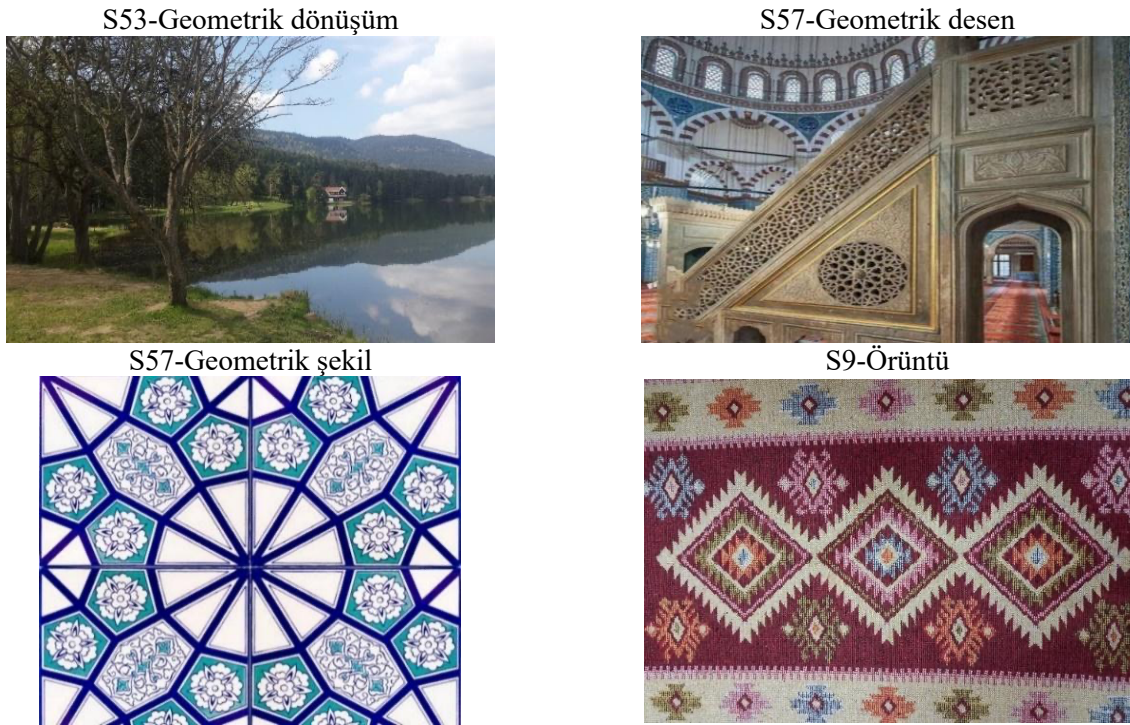
İkinci aşamada öğretmen adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata uyarlandığı bağlamlarda rastladıkları matematiksel ifadeler Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları “geometri ve ölçme”, “sayılar ve işlemler” ile “sayılar ve cebir” öğrenme alanlarında yer alan matematiksel ifadelere değinmişlerdir. Bu soruya bazı öğretmen adaylarının (S5,S8,S11,S12,S13,S17,S20,S25,S27,S34,S42,S44, S46,S47,S50) matematiksel ifade belirtmeyen cevapları verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Kültürlerde rastlanılan matematiksel ifadeler/durumlar

Tema	Alt tema	Katılımcılar
Geometri ve ölçme öğrenme alanı	Geometri	S6
	Geometrik desen	S1,S7,S15,S18,S24,S26,S29,S31,S32,S35,S36,S37,S39,S51,S57,S60
	Örüntü	S9,S15,S16
	Geometrik dönüşümler	S14,S53,S59
	Geometrik şekiller	S21,S41,S45,S48,S49,S55,S57
	Geometrik cisimler	S26,S52
	Ölçme	S56
	Kütle-Ağırlık ölçümü	S4,S10,S19,S22, S33
	Arazi ölçümü	S58
	Sayılar ve işlemler öğrenme alanı	Altın oran
Oran-Orantı		S21,S22
Ebob-Ekok		S38
Sayılarla işlemler		S23,S28, S30,S40,S58
Sayılar ve cebir öğrenme alanı	Kar-Zarar	S40
	Yüzdeler	S40,S58
	Eşitli-Denklem	S54
	Türevin uygulamaları	S38

Tablo 3 öğretmen adaylarının kültürlerinde rastladıkları matematiksel ifadelerin çoğunlukla geometri ve ölçme öğrenme alanında ardından sırasıyla sayılar ve işlemler ve sayılar ve cebir öğrenme alanlarında olduğunu göstermektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanında öğretmen adaylarının geometrik desen, geometrik şekil, kütle ve ağırlık ölçümü, geometrik dönüşüm, örüntü, geometrik cisim, arazi ölçümü gibi matematiksel durumları ele aldıkları dikkati çekmektedir. Geometrik desenlerin vurgulandığı cevaplarda çiniler, danteller, örgüler, dini motifler gibi günlük hayatın birçok farklı noktasına vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. S51 “Camilerimizdeki desenlerde geometri yoğun bir şekilde kullanılmıştır.” ifadesiyle, S1 “Çini desenleri, cami duvarlarında kullanılan desenler,” S37 “Örgülerde desenlere rastlamak mümkün.” S39 ise “Dantel, çini desenlerini vb.” ifadeleriyle kültürlerinde geometrik desenlerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan S26 “Evlerin dikdörtgen prizmasına benzeyen şekillerinden ve yukarıda belirttiğim dini motiflerin haricinde pek de matematiksel bir ifade görmek zor.” ifadesiyle bir taraftan geometrik desenlerin kültürlerinde yer aldığını söylerken diğer taraftan da geometrik cisimlerin varlığına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde S15 “Ortalama bir ay önce Karatay Medresesi'ni gezerken gördüğüm motifler

geometrik olarak oldukça güzellerdi. Ayrıca Karatay Medresesi'ndeki kapıya birçok söz ve hadis yazılmıştı, onların dizilişlerinde de belli bir örüntü kullanılmıştı.” açıklamasında örüntü ve geometrik desene birlikte dikkat çekmektedir. S41’in “Genel olarak tarihi eserlerde geometrik figürler kullanılmış eserlerin yapımında da matematikten yararlanmış.” ve S49’un “Saat kullanırken genellikle daire kullanırız.” ifadeleri de geometrik şekillere örnek olarak verilebilir. Öğretmen adaylarından S53’ün “Daha önce Bolu gezisi yaptığımda yansımayı fark etmişim.”, S14’ün ise “Seramik tabaklarda bir şeklin bir nokta etrafında döndürülmesiyle bütün bir şekil oluşturulmuştur.” ifadeleri ile yansıma ve dönme gibi geometrik dönüşümlere değinmişlerdir. S10 “Tarımla uğraşan kesimlerde ekinler biçildikten sonra kantarda tartılır hesaplama yapılır” açıklamasıyla ağırlık ölçümüne işaret ederken, S58 “...tarla ölçümlerinde en çok matematiği kullanıyoruz.” ifadesiyle de arazi ölçümüne vurgu yapar nitelikte olduğu söylenebilir. Aşağıda geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan matematiksel ifadeler / durumlara ilişkin öğretmen adaylarının kullandıkları görseller Şekil 5 ile verilmiştir.



Şekil 5. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan matematiksel ifadeler ve durumlar

Sayılar ve işlemler öğrenme alanında sayılarla işlemler, altın oran, oran-orantı, ebob-ekok gibi matematiksel durumları ele aldıkları dikkati çekmektedir. Bu çerçevede öğretmen adayları tarihi eserler, Kâbe ve birçok yapıda altın oranın varlığına işaret etmişlerdir. Örneğin S2’nin “Altın oran kullanılarak yapılmış tarihi eserler.” ifadesi bu durumu örneklemektedir. S21 “Mantıların şekilleri geometrik olurken mantıyı hazırlarken hamuru için katılan malzemelerin oranları oran orantıya örnektir.” ifadesini kullanarak mutfakta oran-orantı kavramının kullanımına işaret etmiştir (Şekil 6). Sayılarla işlemlere vurgu yapan öğretmen adayları özellikle para üstü hesabı, fatura işlemleri, sayma ve alışveriş hesabı durumları üzerinden örnekler vermişlerdir. Örneğin S23’ün “Bakkala gidip ekmek aldığımızda para üstünü hesaplarken matematiksel ifadeler kullanırız. Toplam kaç TL tuttu, kaç TL'den kaç TL çıkarınca şu kadar para üstü alırım gibi.” ifadesi bu durumu örneklemektedir.

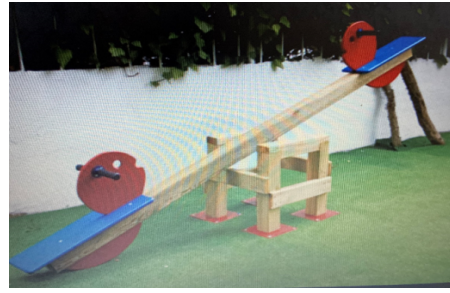
Sayılar ve cebir öğrenme alanında öğretmen adaylarının kar-zarar, yüzdeler, eşitlik-denklemler ve türevin uygulamaları gibi matematiksel durumları ele aldıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmen adayları banka hesaplarında, alışverişte, parklarda ve mimari eserler bağlamlarında örnekler sunmuşlardır. S40’ın “Matematiğin içindeki birçok konu çevremizde kullanılmaktadır. En basitinden hesaplamalar, yüzdeler sık kullanılan konular arasındadır. Yüzde şu kadar kâr veya zarar gibi birçok kullanımı vardır...” ifadesi yüzdeler

ve kar-zarar durumlarına örnektir. S38 “Mimari eserlerde türevin uygulamaları kullanılır.” ifadesi ile türevin uygulamalarını ve S54 ise “parklardaki tahterevalliler eşitlik sağlamaya örnektir” ifadesi ile eşitlik-denklemini işaret etmektedir (Şekil 6).

S21-Oran orantı



S54-Eşitlik denklemleri



Şekil 6. Sayılar ve işlemler ile Sayılar ve cebir öğrenme alanları için görseller

Matematik öğretmeni adaylarının geçmişten günümüze matematik ve kültürün kullanım alanlarına ilişkin farkındalıkları

Matematik öğretmeni adaylarının, matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimine dair farkındalıklarına ilişkin bulgular Tablo 4’te temalar halinde özetlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarih boyunca “gündelik yaşam”, “ölçme”, “eğlence”, “mühendislik ve mimari”, “ticaret”, “tarım”, “güvenlik”, “sanat”, “haberleşme ve teknoloji”, “şehircilik” olmak üzere on farklı alanda değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ancak dört öğretmen adayı (S32,S35, S42,S59) bu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimine ilişkin farkındalıkları

Tema	Alt tema	Katılımcılar
Ölçme	Sıvı ölçme	S60
	Zaman ölçme	S2,S3,S17,S18,S25,S41,S47,S57,S58
	Uzunluk ölçme: Standart olmayan ölçü birimleri	S6,S27,S57
	Uzunluk ölçme: Standart ölçü birimleri	S21,S28,S45,S57,S60
	Alan-Arazi ölçme: Tarla alanı hesaplama	S5,S28,S53
	Alan-Arazi ölçme: Arazi paylaşım	S19,S20,S21,S25
	Alan-Arazi ölçme: Tarla sınırlarını belirleme	S9,S11,S12,S13,S17,S23,S25,S26,S43,S51,S55
	Hacim ölçme	S1,S3
	Ağırlık ölçme	S8,S10,S12,S25, S45,S46
Gündelik yaşam	Matematiksel yöntemlerin kullanılması	S1,S3,S7,S11,S18,S24,S29,S34,S45,S48,S49
	Çoklukların belirtilmesi	S16,S22,S31,S34,S36,S41,S47,S54
	Sayı sistemlerinin oluşturulması	S14,S16,S17,S21,S22,S33,S47
	Matematiksel sembollerin ortaya çıkması	S6,S15,S30
	Sıfırın keşfi	S16,S53
Sanat	İrrasyonel sayıların keşfi	S19
	Estetiği yakalama	S14,S25,S28,S40,S52
	Müzik yapma	S12
Ticaret		S10,S14,S37,S44,S45
Tarım		S10,S44,S52
Güvenlik		S8,S53
Haberleşme ve teknoloji	Haberleşmek için	S38
	Teknolojiyi yakalamak için	S53
Şehircilik		S50,S51

Tablo 4’e göre matematik öğretmeni adaylarının en çok ölçme alanında matematik ve kültürün tarihsel evrimi üzerinde beyanlarda buldukları belirlenmiştir. Ölçme alanında sırasıyla alan ölçümü, zaman ölçümü, uzunluk ölçümü, ağırlık ölçümü, hacim ölçümü ve sıvı ölçümü alanlarında bireylerin matematik ve kültürün

kullanımına ihtiyaç duyduğu bildirilmiştir. Öğretmen adayları alan ölçümü ile tarih boyunca tarla alanını hesaplarken, arazi paylaşırken ve özellikle de tarla sınırlarını belirlerken kültürün matematikle birlikte kullanıldığını belirtmişlerdir. S53 “En bilinen örnek olarak Nil Nehri’ni verebiliriz. Günümüzde integrale alan hesabına kadar gelen aşamaların başında geliyor” diyerek tarla alanını hesaplamada integralin kullanılmaya başlandığını, S25 “Mısırlıların tarla sınırlarını adil şekilde paylaşırması için matematiksel hesaplamalar yaptığını biliyoruz” diyerek adil bir şekilde arazi paylaşımının gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. S55 ise “geometriyi kullanarak Nil nehrinin taşması sonucu kaybolan sınırları belirlemek gibi” ifadesiyle ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin matematiği kullanarak çözüm ürettiklerini belirtmiştir. Öte yandan öğretmen adayları tarih boyunca uzunluk ölçümlerinin standart olmayan ölçme birimlerinden nasıl ve neden standart ölçme birimlerine geçildiği ile ilgili açıklamalara yer vermişlerdir. S28 bu duruma “terziler kulaç karış gibi ölçümlerdense matematiği kullanarak daha doğru ölçümler yapabilmek için ölçü sistemlerini kullanmışlar.” diyerek ölçü sistemlerinin geliştirilmesini örnek göstermiştir. Zaman ölçümüne değinen öğretmen adayları tarih boyunca takvimlerin ve saatlerin oluşmasında, doğa olaylarının meydana çıkma zamanının belirlenmesinde ay ve güneş takvimlerinin ve güneş saatinin önemine değinmişlerdir. Örneğin S47 “İnsanlar Nil nehrinin taşması sonucu tarım yapmakta zorlanmışlar. Bunun dolayısıyla zamanı ölçmeye başlamışlar mesela.” diyerek doğa olaylarının gerçekleşme zamanını belirlemek için zaman ölçümünün yapıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde S18 “Eski Romalılar ölçmede ay ve güneş takvimi oluşturmuşlardır.” ve S41 “Günlük hayattan faydalanarak doğal olaylarla bulmuşlardır mesela güneş saati” diyerek dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için güneş saatinin, ay ve güneş takviminin keşfedildiğini bildirmişlerdir. Ağırlık ölçümüne değinen öğretmen adayları toplum hafızasında yer edinmiş Seyit Onbaşı’nın ağırlık kaldırması gibi önemli tarihi olayları ve saf altının belirlenmesi gibi durumları örnek olarak göstermiştir. S8’in “Problemin en büyüğünde destanlaşmış seyit onbaşyı bugüne taşıyan olayı herkes bilir. 250 kg mermiyi alıp kaldırması.” ve S12’nin “özkütle hesabı sayesinde kral tacının saf altın olup olmadığı bulunmuş” ifadeleri bu durumu özetlemektedir. Öğretmen adayları hacim ölçümüne ve sıvı ölçümüne nadiren değinmişlerdir. Öğretmen adaylarından S3 camilerdeki integral hesabının varlığına değinirken, S60 sıvılardaki ölçme birimlerinin tarih boyunca kullanıldığını vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimine değinirken gündelik yaşamın anahtar bir role sahip olduğunu düşünmüşlerdir. Bu çerçevede bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları zorlukları aşmak için çeşitli matematiksel yöntemleri kullandıklarını, çoklukları belirtme ihtiyacı duyduklarını, sayı sistemlerini oluşturduklarını, süreçte matematiksel sembollerini ortaya çıkardıklarını, sıfırı ve irrasyonel sayıları keşfettiklerini bildirmişlerdir. Buna göre karşılaşılan problemleri çözmek için, doğa olaylarını ve evreni araştırmak için çeşitli matematiksel yöntemlere işaret eden öğretmen adaylarından S3 karınca yuvasından yön bulmayı, S18 Çinlilerin hesap yapmak için abaküsü kullandıklarını, S24 toplumların problem çözme yöntemini kullandıklarını, S34 İnkaların kayıt tutmak için kipuları kullandıklarını ve aynı zamanda karmaşık akraba ilişkilerini anlamak için cebirsel grupları ve çizge kuramını kullandıklarını vurgulamışlardır. Öte yandan S16 aşağıda verilen ifadeyle toplumlar çoklukların belirtilmesi ihtiyacı ile sayı sistemlerini ve sıfırı keşfettiklerine değinmiştir.

“Antikçağlardan itibaren çokluklar ifade edilmeye çalışılmıştır. Örneğin hatırladığım kadarıyla İnk Medeniyeti sayma sistemlerini oluşturmuşlardır. Ya da Çin, bambu kamışları ile oluşturduğu sayı sisteminde boşluk bırakarak da sıfırı temsil etmişlerdir. Babiller ise 60’lık sayı sistemini geliştirmişlerdir. Daha önceleri farklı kültürler 10’luk, 12’lik sayı sistemleri kullanmışlardır.”

S15 ise “Sümer ve Babillerde kullanılan sayı ve rakamlar, o dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Yunan medeniyetinde matematiğe geldikçe ifadeler daha çok değişmiştir.” ifadesiyle matematik sembollerinin ortaya çıkmasını işaret etmiştir. S19 ise benzer şekilde “Bir kenarı 1 birim olan ikizkenar dik üçgenin hipotenüsünü doğal sayı ile ifade edemeyince irrasyonel sayılar keşfedilmiştir.” ifadesiyle irrasyonel ayıların keşfine değinmiştir.

Öğretmen adayları matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimine değinirken sanat

alanının da önemli bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede öğretmen adayları estetiği yakalamak için ressamların altın oranı kullandıklarını, zanaatkarların, ressamların, mühendislerin ve mimarların geometrik şekilleri ve matematiğin inceliklerini kullandıklarını ve müzik yaparken notaların matematikle ilişkilendirildiğini bildirmişlerdir. S25 “sanat alanında ressamlar resimlerini estetik algısına uygun yapabilmek için altın oranı kullanmış.” ifadesiyle ressamların altın oranı kullanmalarını vurgulamıştır. S52 “Mimari yapılarda kervansaraylarda, cami kubbelerinde, köprülerde matematiğin müthiş inceliklerini görmek mümkündür.” ifadesiyle matematikteki inceliklerinin kullanıldığına ve benzer şekilde S40 ise kültürümüzde estetiğin bir sembolü olarak görülen danteller için “kültürümüzde dantellerde de matematiksel şekiller vardır.” diyerek geometrik şekillerin kullanımını işaret etmişlerdir. S12 ise “müzik notalarının matematik ile ilişkisi ortaya konmuştur” ifadesiyle notalar ile matematik ilişkisinin ortaya koyulduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları matematik ve kültürün tarihsel evriminde ticaretin rolünü tanımlamışlardır. Öğretmen adayları özellikle matematiksel ve kültürel ilerlemenin para hesaplama ve takas sistemi oluşturma gibi ticari uygulamalar aracılığıyla gerçekleştiğine işaret etmişlerdir. S10 “para hesabı pazarda alım satım yaparken kg veya başka birimlerde ölçümler yapmışlardır” diyerek alışverişte para hesabına değinirken, S37 “matematiğin ilk çıktığı zamanlarda alışverişlerde ellerinde bulunan sayılabilir nesnelere sayarak takas yapmalarını örnek verebilirim.” ifadesiyle takas sistemi ile ticaretin yapıldığına değinmiştir.

Öğretmen adayları tarihsel süreçte toplumların karşılaştıkları sorunları çözme çabalarında matematik ve kültürün kullanımını tarım alanına da genişlettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, bu bağlamda, tarımsal üretim ve değirmen kullanımının, matematiksel hesaplar ile belirli düzenlemeleri gerektirdiğini belirtmişlerdir. S44 “Tarım alanlarında, ürün yetiştiriciliği yaparken de güneşin konumunu matematik kullanarak hesaplayarak ona göre düzenleme yapmışlardır.” diyerek tarımsal üretimde matematiksel hesapların kullanıldığını vurgulamıştır. S52 ise “Tarımda kullanılan değirmenler de günlük hayatta kullandığımız problemlere matematiksel bir bakış açısı olması nedeniyle güzel bir örnektir” ifadesiyle değirmen kullanımına dikkati çekmiştir.

Öğretmen adayları tarafından en az değinilen kullanım alanları, güvenlik, haberleşme ve teknoloji ve şehircilik alanlarıdır. Bu bağlamda öğretmen adayları toplumların güvenlik alanında savaş stratejisi belirlemede, haberleşme ve teknoloji alanında teknolojiyi yakalamada ve haberleşmede ve şehircilik alanında ise yerleşim yerlerini kurma ve nüfus sayımını yapmada karşılaşılan problemlere çözüm bulduklarına işaret etmişlerdir. S51 “Eskiden tarım için Nil nehri etrafında yerleşim kurulmuş ve bu da matematik sayesinde olmuştur” ifadesiyle yerleşim yerlerinin kurulmasını, S53 “Bilgisayarın başlangıcı olarak önermeleri ve İkinci Dünya savaşında Alan Turing'in şifreli mesajı çözmesiyle savaşın seyrinin değişmesi gibi birçok örnek verebiliriz.” ifadesiyle teknolojiyi yakalama amaçlı önermelerin kullanıldığını ve savaş stratejisi belirlemede şifrelemenin kullanılmasını vurgulamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının etnomatematik farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada, adayların matematik ve kültürün birbirini etkileyen dinamikler olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür. Bu etkileşimin, matematiğin içindeki kültürden ziyade farklı kültürlerde matematiğin varlığı ve uygulamaları bağlamında daha belirgin olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, matematik ve kültürün etkileşimli olduğu ve matematiksel düşünce biçimlerinin kültürel etkinliklerle belirlendiğini vurgulayan Aktekin'in (2017) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının kültürel çerçevede matematiksel varlıkları ve uygulamaları anlamaları, matematiksel pratiklerin farklı kültürlerdeki ihtiyaçları karşılama ve sorunları çözmedeki çeşitliliğine karşı yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, matematik ve kültür arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu kabul etmiştir, ancak ilişkinin doğası konusunda çeşitli görüşler sunmuşlardır. Matematik ve kültür arasında derin bir bağ olduğunu vurgulayanlar olduğu gibi, bazıları daha az özdeşleşme olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının matematik ve kültür arasındaki ilişkiye dair farklı anlayışlara sahip olduğunu, ancak genel olarak bu bağlantıyı kabul ettiklerini göstermektedir. Bu durum, kültürün matematikle iç içe olduğunu (Doğan & Eryılmaz, 2022; Meyer &

Aikenhead, 2021) ve matematikten kopuk olmadığını (Bishop, 1991; Zaslavsky, 1998) ifade eden alanyazın ile uyumludur.

Matematik ve kültürün etkileşimi konusunda öğretmen adayları, matematiğin kültürün bir parçası olarak, çeşitli şekillerde kullanıldığını vurgulamışlardır. Örneğin, matematik estetik bir unsurdur, mimari bir yapı taşıdır, eğlence aracıdır, yemek kültürünün bir parçasıdır ve hatta kültürü etkileyen bir araçtır. Öğretmen adayları bu bağlamda matematiğin farklı kültürlerde ve ihtiyaçlara bağlı olarak farklı şekillerde kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu yüksek farkındalık, matematiği kültürlerarası bir bakış açısıyla daha geniş bir şekilde anlama ve matematik eğitiminde kültürün önemini daha çok vurgulama potansiyelini teşvik etmektedir. Bu doğrultuda matematik öğretiminde kültürlerarası bakış açısının vurgulanması, etnomatematik çalışmalarının öğretim materyallerine entegrasyonu ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminde etnomatematiğin dahil edilmesi önerilmektedir. Nitekim Widada ve arkadaşlarına (2018) göre etnomatematik matematiksel anlamayı geliştirmekte ve Magallanes'e (2003) göre ise başarıyı arttırmaktadır.

Bazı öğretmen adayları, matematiğin içinde kültürün var olduğunu ve matematiği etkileyen bir unsur olarak kültürü belirtmiştir. Ancak kültürün matematik öğretiminde bir araç olarak kullanılmasına dair öğretmen adaylarının farkındalıkları daha düşük bulunmuştur. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) "kültürel farkındalık ve ifade"nin öğrencilerin sahip olması beklenen yetkinlikler arasında olduğuna dair matematik ve kültür vurgusu ile kültürün okul ortamındaki kullanımının önemine rağmen, bu noktada öğretmen adaylarının farkındalığı yetersizdir. Bu durum, adayların bu konuda daha fazla eğitim ve farkındalığa ihtiyaç duyabileceğini gösterir. Lewis'in (2016) ve Kang'ın (1992) çalışmaları, bu eksikliği doğrular niteliktedir. Dolayısıyla, matematik öğretiminde kültürün dahil edilmesi büyük önem taşır ve öğretmen adaylarının bu konuda farkındalıklarının artırılması gereklidir. Bu, matematik öğretiminde kültürel çeşitliliğin daha iyi anlaşılmasını ve entegrasyonunu sağlar. Bu amaçla öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kültürün bir araç olarak kullanılmasının önemi ve gerekliliği noktasında farkındalığının arttıracak çalışmalar yapılması tavsiye edilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kültürü matematik öğretimine dahil etmelerini kolaylaştıracak öğretim ortamlarını tasarlamaları teşvik edilebilir ve "kültür ve matematik" dersi kapsamında öğretmen adaylarının bu ilişkiyi ortaya koyabilecekleri etnomatematik uygulamalarına yer verilebilir.

Matematik öğretmeni adaylarının matematik ve kültürün günlük hayata uyarlaması konusunda farkındalıklarının geniş ve çeşitli olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının buldukları kültürde matematiksel ifadelerin ve uygulamaların farkında olmaları, tanımlayabilmeleri ve gerçek hayat örnekleriyle birleştirebilmeleri, matematiği sadece akademik bir disiplin olarak değil, günlük yaşamın bir parçası olarak gördüklerini (Çenberci & Özgen, 2021; Doğan & Eryılmaz, 2022) göstermektedir. Esen ve Saralar-Aras'ın (2022) RETA modeli ile sanal bir müze turu ve çinilerdeki çokgenlerin incelemesi, matematik ve kültürün entegrasyonu ve gerçek hayattaki örneklerin farkındalığını desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının matematiksel ifadeleri el sanatları, dini yapılar, mühendislik ve mimarlık, eşyalar, yerleşik hayat ve oyunlar gibi çeşitli bağlamlarda gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının günlük hayatta karşılaştıkları birçok durumda matematiksel düşüncenin etkilerini anlama yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, çeşitli el sanatlarından kilimcilik, halıcılık, çinicilik ve seramik yapımıcılığı, örmecilik ve ahşap işçilik gibi alanlarda matematiksel ifadelerin en çok karşılaştıkları bağlam olduğunu belirtmişlerdir. Bu, el sanatlarının ve zanaatların, matematiksel ifadeler ve desenlerle ne derece iç içe olduğunun (Karadağ & Karagöz Akar, 2020) bir göstergesidir. Cami, kubbe, medrese, müze kilise ve türbenin ele alındığı dini yapılar bağlamı ve ardından araba, köprüler, tarihi-mimari eserlerin ele alındığı mühendislik ve mimarlık bağlamı öğretmen adayları tarafından el sanatlarından sonra kültürlerde yer alan matematiğin en çok ifade edildiği bağlam olmuştur. Küçük'ün (2013a) etnomatematiğin Anadolu kültüründeki bazı yansımalarını mühendislik alanındaki özellikle köprü ve camilerdeki geometri algısını incelediği araştırması, çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yaklaşık üçte ikisinin İç Anadolu Bölgesinde yaşıyor olmaları göz önüne alındığında; öğretmen adaylarının dini yapıları ve bu yapıların matematiksel özelliklerini belirtmeleri, Selçuklu ve Osmanlı mirasının bu bölgedeki etkisi olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen adayları kültürlerinde geometri ve ölçme öğrenme alanındaki matematiksel ifadelerle sıklıkla rastladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle geometri öğrenme alanında cami duvarları, camiler, medreseler, dini motifler, halı kilim desenleri, dantel örnekleri, el işi motifleri, cami işlemleri, çini desenleri bağlamında geometri ile ilgili desen, geometrik şekil, geometrik cisim, geometrik dönüşüm, geometrik örüntü gibi durumlara dini yapılar bağlamında rastlanmaktadır. Bu sonuç Küçük'ün (2013b) Anadolu kültüründe yer alan halı ve kilim motiflerindeki geometrik desenlerin yansımalarını incelediği araştırmasının bulguları tarafından desteklenmektedir. Ayrıca bu durumun sebebi öğretmen adaylarının dini yapıların genellikle karmaşık matematiksel ve geometrik desenlerle dolu olduğunu ve bu nedenle bu yapıları matematiksel ifadelerin zengin bir kaynağı olarak algıladıklarını gösterebilir. Doğan ve Eryılmaz (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının etnomatematik farkındalıklarını incelemiş ve öğretmen adaylarının kültürel değerlerde fark ettikleri matematiksel ifadeleri sıklıkla geometrik şekiller, simetri ve örüntü vb., daha azınlıkta ise fraktal, üç boyutlu cisimler olduğunu tespit etmiştir ki bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde geometrik desenlerin vurgulandığı cevaplar ele alındığında çiniler, danteller, örgüler, dini motifler gibi günlük hayatın birçok farklı noktasına işaret edildiği de dikkati çekmektedir. Bir gezi esnasında, öğretmen adaylarının çevrelerindeki yansımaları, simetrisi ve genel olarak geometrik dönüşümleri fark etmeleri, kültür ve matematiğin günlük yaşama nasıl uygulandığını göstermektedir. Türkiye'deki matematik eğitim programlarında, geometrik dönüşümler ilkokuldan liseye kadar ele alınmaktadır. Özellikle sekizinci sınıf düzeyinde, "dönüşüm geometrisi" kapsamında, tarihi yapılarımız ve geleneksel sanatlarımızdaki süslemelerin öteleme ve yansıma dönüşümlerine örnek olarak kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018:57). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının farkındalığının, onların öğretim pratiğine olumlu bir şekilde yansyacağı düşünülmektedir. Günlük yaşamda uygulanan oyunlar bağlamında öğretmen adaylarının satranç, dama, dokuztaş oyunlarına vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının günlük yaşamdaki oyunlara vurgusu, Doğan ve Eryılmaz'ın (2022) dokuz taş oyununa dair çalışması ve Küçük'ün (2013a) etnomatematiğin zekâ oyunlarındaki Anadolu kültürü yansımalarını incelemesiyle desteklenmektedir. Ayrıca Aksakal ve arkadaşlarının (2022), Miyamoto'nun 2004 yılında keşfettiği Kendoku oyununun MEB programındaki dört işlem kazanımlarıyla örtüştüğünü belirtmiştir. Bu sonuç, zekâ oyunlarının geçmişten günümüze ilgi gören ve matematik eğitiminde kullanılan bir araç olduğunu desteklemektedir.

Günlük yaşamdaki bu vurgular üçüncü alt problemdeki matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimlerinin incelenmesine ilişkin sonuçlara götürmektedir. Öğretmen adaylarının matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evrimine değinirken gündelik yaşamın anahtar bir role sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Yani öğretmen adayları toplumların karşılaştıkları problemleri çözmek için veya ihtiyaç durumlarında, yani kısaca alanyazında da belirtildiği gibi (Umbara vd., 2021) karşılaştıkları günlük yaşam sorunlarını çözmek için matematik ve kültürü kullandıklarını düşünmektedirler. Öğretmen adayları, tarihsel bağlamda, tarım ve değirmencilik gibi spesifik sektörlerde matematiksel hesaplamaların ve düzenlemelerin vazgeçilmez olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları, güvenlik, iletişim, teknoloji ve şehircilik gibi alanlarda da matematik ve kültürel öğelerin bir arada kullanıldığını belirtmektedir. Özellikle, alan ölçümü gibi ölçme uygulamalarında, tarihsel süreç boyunca arazi dağılımı ve sınırlarının belirlenmesinde matematik ve kültürel uygulamaların birbirine bütünleşmiş bir şekilde kullanıldığına dikkat çekmişlerdir. Öte yandan sanat alanında öğretmen adayları estetiği yakalamak için ressamların altın oranı kullandıklarını, zanaatkarların, ressamların, mühendislerin ve mimarların geometrik şekilleri ve matematiğin inceliklerini kullandıklarını ve müzik yaparken notaların matematikle ilişkilendirildiğini bildirmişlerdir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmen adayları bireylerin günlük hayatta zorlukları aşmak için matematiksel yöntemler sayı sistemleri ve semboller gibi araçların kullanıldığını ve bu süreçte sıfırı ve irrasyonel sayıları keşfettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, bu ilerlemenin özellikle ticari uygulamalar aracılığıyla gerçekleştiğine işaret etmişler, matematik ve kültürün tarihsel evriminde ticaretin önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları özellikle matematiksel ve kültürel ilerlemenin para hesaplama ve takas sistemi oluşturma gibi ticari uygulamalar aracılığıyla gerçekleştiğine işaret etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının matematik ve kültürün birbirleri üzerindeki etkisini anlama ve değerlendirme yeteneklerini göstermektedir. Matematiksel çözümlerde gözlemlenen bu farklılıkların kültürel farklılıklardan kaynaklandığı

düşünülebilir. Benzer bir sonuca 1900-1940 seneleri arasındaki ve güncel ortaokul matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı incelemesini içeren çalışmasında Öksüz ve Erdoğan (2022) değinmiş ve matematik eğitiminin bir asırlık deneyim sonucunda nasıl evrildiğine dair bir perspektif sunarak matematik ve kültürün kullanım alanlarının tarihsel evriminin sürekliliğini desteklediğini belirtmiştir.

Sayılar ve işlemler öğrenme alanında da öğretmen adaylarının tarihi eserler, Kâbe ve birçok yapıda altın oranın varlığının farkında olduğu görülmektedir. Yine buradaki oran orantı konusunun yerleşik hayat bağlamında yemek yapımında ölçü oranları şeklinde günlük yaşamdaki yansımalarına çok etkili bir örnek olarak çıkmaktadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının etnomatematik farkındalığı konusunda önemli bulgular sunmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların İç Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi'nden olması, genellenebilirlik açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı telafi etmek için ilerleyen çalışmalarda farklı bölgelerden ve kültürel mirasları olan öğretmen adayları da dahil edilebilir. Ayrıca, bu çalışmanın sunduğu önerilerin ışığında, etnomatematik farkındalığının öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki olası etkilerini araştırarak boylamsal çalışmalar planlanabilir. Buna ilave olarak "Kültür ve Matematik" dersleri ile etnomatematik uygulamaları ve örnek vakaların müfredata entegrasyonu, farkındalığı ve yeterliliği artırmada yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adam, S. (2004). Ethnomathematical ideas in the curriculum, *Mathematics Education Research Journal*. 16(2), 49-68. <https://doi.org/10.1007/BF03217395>
- Aksakal, K., Satan, N., & Saygı, E. (2022). Kendoku oyununun ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımlar açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 113-127. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/68985/1092363>
- Aktekin, D. (2017). Etnomatematik (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Aktuna, H. E. (2013). *Sixth grade student' perceptions of and engagement in ethnomathematical tasks in the area measurement concept* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Department of Elementary Science and Mathematics Education, Ankara.
- Alangui, W. V. (2017). Ethnomathematics and culturally relevant mathematics education in the Philippines. In *Ethnomathematics and its diverse approaches for mathematics education* (pp. 183-208). Cham: Springer International Publishing.
- Anderson-Pence, K. (2015). *Ethnomathematics: The role of culture in the teaching and learning of mathematics*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/280865220>
- Arı, A. A., & Demir, B. (2022). Matematiksel modellemenin kültürel perspektifi: Etnomodelleme, *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 12, 253-270. <https://doi.org/10.46250/kulturder.1067167>
- Arı, A. A., Demir, B., & Ar, T. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "Kültür ve "Matematik" algılarının incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 61-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/butobid/issue/51079/655902>
- Bahadır E. (2021). Göçmen öğrencilerin matematik eğitiminde etnomatematik yaklaşımının kullanılması, *Milli Eğitim*, 50(1), 577-594. 9 <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829>
- Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: Perspective on mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Çenberci, S., & Özgen, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya yönelik görüşleri, becerileri ve örnekleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 70-95. <https://doi.org/10.51460/baebd.838118>
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44-48. <https://www.jstor.org/stable/40247876>
- D'Ambrosio, U. (2001). In my opinion: What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-310. <https://doi.org/10.5951/TCM.7.6.0308>
- Doğan, M., & Eryılmaz, F. (2022). Öğretmen adaylarının etnomatematik farkındalıklarına ilişkin bir araştırma. O.

- Zahal & H. Taş (Eds.), *Eğitimde Güncel Araştırmalar* (ss. 177-207). Gece Kitaplığı.
- Ergene, Ö., Çaylan-Ergene, B., & Yazıcı, E. Z. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 402-437. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780>
- Ernest, P. (2016). Values and mathematics: Overt and covert. *Culture and Dialogue*, 4(1), 48-82. <https://doi.org/10.1163/24683949-12340004>
- Esen, B., & Saralar-Aras, İ. (2022). Çokgenler konusunun öğretiminde RETA modelinin öğrencilerin başarı ve algılarına etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 96-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/74813/1214521>
- Güreş, H. (2019). *Farklı kültürel değerlere sahip ortaokul 7.sınıf öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin incelenmesi: Bir etnomatematik uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Horzum, T., & Yıldız, E. (2023). Examination of middle school mathematics textbooks in terms of values. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(2), em0731. <https://doi.org/10.29333/iejme/12908>
- Irawan, A. (2018). Penggunaan etnomatematika engklek dalam pembelajaran matematika, *Jurnal Math Education Nusantara*, 1(1), 46-51. <https://doi.org/10.54314/jmn.v1i1.7>
- Kang, H. (1992). *Stakeholders' receptiveness to an ethnomathematics curriculum foundation: The case of Cameroon* (Unpublished doctoral dissertation). The University of British Columbia, Canada.
- Karadağ, Z., & Akar, G. K. (2020). El sanatları ve matematik: Cebir dünyasına bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 123-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1453427>
- Kaleci, F., & Cihangir, A. (2019). The integration of information and communication technologies for education: Comparative analysis of Turkey and Singapore. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 139-161. <https://doi.org/10.38151/akef.641913>
- Küçük, A. (2013a). Ethnomathematics in Anatolia (In Turkey): Mathematical thoughts in multiculturalism. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 171-184. <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274030901008.pdf>
- Küçük, A. (2013b). Ethnomathematics in Anatolia I (In Turkey): Geometry perception in multiculturalism. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1360-1368. <https://doi.org/10.5897/ERR012.231>
- Lewis, K. C. (2016). *Ethnomathematics meets history of mathematics: A case study* (Unpublished master's thesis). Texas A & M University, the USA.
- Magallanes, A. M. (2003). *Comparison of student test scores in a coordinate plane unit using traditional classroom techniques versus traditional techniques coupled with ethnomathematics software at Torch middle school* (Unpublished master's thesis). National University, the USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokul ve Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Türkiye.
- Meyer, S., & Aikenhead, G. S. (2021). Indigenous culture-based school mathematics in action: Part I: Professional development for creating teaching materials. *The Mathematics Enthusiast*, 18(1), 100-118. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1516>
- Öksüz, A., & Erdoğan, A. (2022). 1900-1940 seneleri arasındaki matematik ders kitaplarının günümüz matematik ders kitapları ile mukayesesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 158-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/68985/1094006>
- Rachmawati, I. (2012). Eksplorasi etnomatematika masyarakat sidarjo. *MATH Edunesa*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.26740/mathedunesa.v1n1.p%25p>
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2011). Ethnomathematics: The cultural aspects of mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(2), 32-54. <https://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/32>
- Shirley, L. (2001). Ethnomathematics as a fundamental of instructional methodology. *ZDM- Mathematics Education*, 33(3), 85-87. <https://doi.org/10.1007/BF02655699>
- Sunzuma, G., & Maharaj, A. (2019). Teacher-related challenges affecting the integration of ethnomathematics approaches into the teaching of geometry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*

- Umbara, U., Wahyudin, W., & Prabawanto, S. (2021). Exploring ethnomathematics with ethnomodeling methodological approach: How does cigugur indigenous people using calculations to determine good day to build houses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(2), em1939. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9673>
- Widada, W., Herawaty, D., & Lubis, A. N. M. T. (2018). Realistic mathematics learning based on the ethnomathematics in Bengkulu to improve students' cognitive level. *Journal of Physics: Conference Series*, 1088, 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1088/1/012028>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Publishing.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf
- Zaslavsky, C. (1996). *The multicultural math classroom: Bringing in the world*. Portsmouth, NH: Heinemann.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Ethnomathematics, a relatively recent field, explores the connection between mathematics and culture. Its goal is to broaden students' understanding of the diverse interpretations of mathematical concepts in various global cultures (Aktuna, 2013; Rachmawati, 2012). Ubiratan D'Ambrosio, a Brazilian scholar, introduced "ethnomathematics" in the 1970s. However, it's only recently that it's drawn considerable educational interest, suggesting that some educators and pre-service teachers are unaware of it (Arı & Demir, 2022; Bahadır, 2021; Doğan & Eryılmaz, 2022; Ergene, Çaylan-Ergene et al., 2020; Shirley, 2001).

This study examines pre-service teachers' ability to merge mathematics with their cultural surroundings, exploring how such knowledge can create a meaningful educational environment. It seeks to answer questions about the teachers' awareness of the relationship between mathematics and culture, their perception of incorporating mathematical and cultural concepts into real-life scenarios, and their awareness of historical and contemporary applications of mathematics and culture. Engaging with ethnomathematics provides pre-service teachers with valuable insights into the historical, practical, and cultural impacts of mathematics, informing the creation of culturally relevant teaching methods. In a study by Doğan and Eryılmaz (2022), pre-service teachers showed a significant increase in their awareness of ethnomathematics.

Material and Methods: The present research is a qualitative study employing a case study design to elucidate the perceptions and awareness of pre-service mathematics teachers regarding ethnomathematics. Case study research facilitates an in-depth exploration of an event or situation, homing in on specific individuals or groups to gain a detailed understanding of the phenomena under investigation. As emphasized by Yıldırım & Şimşek (2005:77), the primary objective of a case study is to conduct a holistic examination of the outcomes resulting from a specific situation. In this research context, the particular situation pertains to the understanding and application of ethnomathematics concepts among pre-service mathematics teachers. This research was carried out with 60 sophomore preservice mathematics teachers (49 female, 11 male) who took the history of mathematics course and studied in the mathematics education programs of a state university in the Central Anatolia Region in the spring term of the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, demographic information form and open-ended questions were asked in writing to the preservice mathematics teachers who participated in the study in the spring term of the 2022-2023 academic year. The answers given to the open-ended questions of the preservice mathematics teachers who participated in the research were analyzed using content analysis, one of the qualitative analysis methods.

Findings: This study examined the ethnomathematics consciousness of pre-service teachers. The teachers expressed their views about the relation between mathematics and culture in four distinct categories: "Mathematics-Culture Interaction," "Culture as a Pedagogical Tool in Mathematics Education," "Mathematics in Culture," and "Culture in Mathematics." The pre-service teachers who perceive mathematics as an integral part of culture focused on its role and justification within the cultural context. Mathematics, they noted, serves as an aesthetic element, a fundamental building block in architecture, a form of entertainment, a component of food culture, and a tool influencing culture itself. They emphasized how mathematics solves problems, meets needs, and facilitates the blending of mathematics and culture. One teacher's statement, referencing how various societies used mathematics to solve similar problems historically, underscores mathematics' role in problem-solving. Meanwhile, teachers who believe that culture is embedded within mathematics spotlighted culture as a reason for existence and as a tool impacting mathematics. One pre-service teacher's remark, "Mathematics develops in an interactive relationship with culture," emphasizes this point. Interestingly, few pre-service teachers highlighted culture's role as a tool in mathematics education. The undeniable connection between mathematics and culture, with culture acting as a pedagogical instrument in teaching mathematics, was emphasized. The

pre-service teachers noted that throughout history, the domains of mathematics and culture have evolved in ten distinct areas, including everyday life, measurement, entertainment, engineering, architecture, commerce, agriculture, security, art, communication and technology, and urban planning. Not all responded to this question. They highlighted that historically, mathematics and culture worked hand in hand when calculating field areas and delineating land boundaries. Notable examples provided included the Nile River and the ancient Romans' creation of lunar and solar calendars. Also, they mentioned that sundials, lunar and solar calendars, were developed to cater to the needs of their times. Pre-service teachers seldom mentioned volume and liquid measurement. However, examples such as integral calculus used in mosques and liquid measurement units were cited. They believed daily life played a pivotal role in the historical evolution of the application areas of mathematics and culture. They stated that to solve daily challenges, people use various mathematical methods, construct number systems, uncover mathematical symbols, and discover zero and irrational numbers. The field of art, they maintained, plays an important role, with artists using the golden ratio for aesthetic appeal, employing geometric shapes, and associating music with mathematical principles. The teachers also discussed commerce's influence on the historical progression of mathematics and culture, suggesting that developments in these areas have often been driven by commercial practices, such as money calculations and the barter system.

Discussion: This study examined pre-service teachers' ethnomathematical awareness, revealing their understanding of the interplay between mathematics and culture, particularly seeing mathematics within various cultures. This aligns with Aktekin's (2017) study highlighting the mutual interaction between mathematics and culture, and how cultural activities shape mathematical thinking. Pre-service teachers demonstrated an understanding of mathematical entities within culture, expressing varying views on the mathematics-culture relationship. While some teachers acknowledged culture's presence and impact within mathematics, overall awareness of culture as a teaching tool in mathematics was low, suggesting a need for further studies to increase this awareness. Pre-service teachers were found to be generally aware of how mathematics and culture adapt to everyday life, recognizing and defining mathematical practices within their cultures, and relating these to real-life examples. This focus on daily life led to insights into the historical evolution of the application of mathematics and culture, underscoring the importance of everyday life in understanding these applications. In essence, pre-service teachers perceive that societies use mathematics and culture to address life challenges.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları:

Günümüz Karagöz Oyunları Örneği

Şerife AKPINAR¹  Hacer HARMANKAYA²  Hasan HAŞİMOĞLU³ 

¹Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Konya, sakpinar@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, hacerharmankaya@hotmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, hasimogluhasan@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 07.06.2023
Kabul: 24.07.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil olarak
Türkçe öğretimi,
Kültür aktarımı,
Kültürel unsurlar,
Karagöz Oyunları.

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Bir milletin sahip olduğu her şey onun kültürünü oluştururken bunların aktarımı da dille sağlanır. Esasen dil kültürün kültür de dilin besleyicisidir. Birey kendi dilini kültürüyle beraber öğrenir. Bu durum yeni bir dil öğreniminde de aynı şekilde gelişir. Yabancı dil öğrenen kişi hedef dili öğrenirken o dilin kültürünü de benimser. Bu etkileşim sağlanırken dil öğretiminde kültür aktarımına ait unsurlar, genellikle metinler aracılığıyla verilir. Dolayısıyla bu süreçteki kültür aktarımını sağlayacak metinlerin seçimi ve o metinlerin kültürle olan bağı büyük önem taşır. Bu çalışma, somut olmayan kültürel miraslarımızdan zengin kültür unsurlarını içeren geleneksel perde oyunlarından Karagöz'ün bir materyal olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 'Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları' (3cilt) adlı kitapta yer alan güncel metinlerden seçilen altı oyun, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu oyunlarda tespit edilen kültür unsurları, sekiz kategoride toplanarak bir değerlendirme yapılmıştır. Karagöz oyunlarına ait metinlerin dil öğrenimine ilgiyi artıracak gibi kültürün öğrenilmesine de katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada belirlenen kültür unsurlarının yanı sıra Karagöz oyunlarının kendine has özellikleriyle de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iyi birer kültür aktarımı materyali olabileceği ortaya konulmuştur.

Cultural Elements in Teaching Turkish as a Foreign Language: Example of Contemporary Karagoz Plays

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 07.06.2023
Accepted: 24.07.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:

Teaching Turkish
as a foreign
language, Cultural
transfer,
Cultural elements,
Karagoz plays.

The language that provides communication between people is also a culture bearer. While everything that a nation has creates its culture, its transmission is also provided by language. In fact, language is the nurturer of culture and culture is the nurturer of language. The individual learns his own language with his culture. This is the same in learning a new language. When learning a foreign language, the person not only learns the language but also learns the culture of it. While this interaction is provided, the elements of cultural transfer in language teaching are usually given through text. Therefore, the selection of texts that will provide cultural transfer in this process and the connection of those texts with culture is of great importance. The study aimed to demonstrate that Karagoz, a traditional shadow play involving rich cultural elements from our intangible cultural heritage, can be used to teaching Turkish as a foreign language as a material. In this context, six shadow plays have been selected from the up-to-date text of the book 'Bilgilerle Günümüzden Karagoz Oyunları' (3rd volume) through document analysis. The cultural elements identified in these shadow plays were collected in eight categories and placed in the tables created, and a brief evaluation of them was made. It has been determined that the texts of the Karagoz plays will increase the interest in language teaching and contribute to the learning of culture, and it has been revealed that besides the cultural elements indicated in the tables, Karagoz plays can be good cultural transfer materials in teaching Turkish to foreigners with their unique features.

Atıf/Citation: Akpınar, Ş., Harmankaya, H. & Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları: Günümüz Karagöz Oyunları Örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 733-753.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Dil, insanoğlunun birbiriyle olan iletişiminin en kestirme yoludur. O, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerde örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2009, s. 3).

Dil aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Kaplan (1989) sosyologların, milletleri millet yapan maddi, manevi ortak değer ve müesseselerin tümüne ‘kültür’ adını verdiklerini belirtir. Varlığını dil sayesinde koruyup devam ettiren (Barcın, 2018, s. 3) kültür, dilin ayrılmaz bir parçasıdır. Başka bir deyişle dil “kültürün dünya görüşünü ifade ettiği bir araç” (Z.Z. Güven, 2019, s. 18) olarak da görülebilir.

Günümüz gelişen dünyasında milletler, sahip oldukları kendi dilleri ve kültürleriyle yetinemez olmuştur. Durmadan değişim hâlinde olan bu yenedünya ile bireylerin de güncellenen yeni bilgiye, yeni teknolojiye ulaşma çabası yabancı dil öğrenimini zorunlu hâle getirmiştir. “Yabancı bir dil her zaman beraberinde yabancı bir kültürü de getirir” (İşcan ve Yassıtaş, 2018, s. 50). Hiçbir dil, aktarıcısı, taşıyıcısı olduğu kültürden bağımsız olmadığından bireyler hedef dili öğrenimi sırasında o dilin sadece dil bilgisi yapısını öğrenmekle kalmayıp kültürünü de öğrenmek durumunda kalmıştır. Yani dil öğrenmek hedef dilin ait olduğu kültürü de öğrenmek demektir. “Yeni bir dil öğrenmek bir bakıma yeni bir kültürü, yeni bir düşünceyi ve yeni bir yaşam tarzını öğrenmeye başlamak demektir” (Alpar, 2013, s. 97). Bireyin dili kavrayabilmesi dilin sahip olduğu toplumun kültürünü anlayabilmesi ile doğru orantılıdır. Hedef dil öğrenilirken o dilin sahip olduğu kültür yapısını da tanımak dil öğrenme sürecinin bir tamamlayıcısıdır. “Farklı bir dili öğrenirken dilin anlamsal açıdan tam anlamıyla karşılık bulabilmesi için bu kültürel yapıyı da öğrenmek dil öğrenimini nitelikli kılacaktır.” (Zeyrek, 2020, s. 177). Yabancı dil öğrenimi hedef dili konuşan insanlarla iletişim imkânı sunarken bireye yeni bir kültürün kapılarını da aralar. Yeni bir dil öğrenen birey, hedef dili konuşan milletin hayat tarzını, zevklerini, lezzetlerini, geleneklerini, sanatını, tarihini sahip olduğu değerleri vb. yani kültürünü de öğrenmiş olur. Ayrıca hedef dilin sahip olduğu kültürün içine dâhil olabilen birey, dili sosyal etkileşim içerisinde kullanabildiğinden onu öğrenme isteği ve ilgisi de artmış olacaktır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020, s. 93).

Anadili dışında dil öğrenenler o yeni dilin dil bilgisi yapısı ve kelime hazinesi ile sınırlı kalmamalıdır. Bilinmelidir ki “kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır” (Barın, 2004, s. 25).

Bununla birlikte dil öğretiminde kullanılacak materyallerin niteliği, hedef dilin kültürel unsurlarının aktarılması bakımından büyük önem taşımaktadır. “Yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olmalarıdır” (Göçer, 2013, s. 172). Yabancı dil öğretiminde seçilecek materyal ne ölçüde kültürel yapıyla ilintili nitelikte olursa dil öğrenciye o ölçüde doğru geçecektir. Bu manada “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Türk dilinin özelliklerini, yapısını gözeterek ve bunlara uygun, Türk kültürünün de sağlıklı aktarımını sağlayacak materyaller hazırlanmalıdır” (Topçuoğlu, 2013, s. 384). Öğretimin en temel malzemesi kitaplar esasında kitapların içindeki metinlerdir. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde özellikle ders kitaplarında ya da öğrenciler için hazırlanacak etkinliklerde “öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek ve hedef dilin kültürel unsurlarının yoğun olarak bulunduğu edebi metinlerin seçiminin yapılması” (Zeyrek, 2020, s. 167) gerekmektedir. Zira edebi metinler, kültür açısından nakledici vafsa sahip oldukları gibi tarihi veri olma yönüyle de dikkat çekerler (A. M. Güven, 2019, s. 663).

Bir toplum kendi kültürüne uyum sağlayan iyi bireyi yetiştirmek için nasıl kaynağı kendi öz kültüründe aramalıysa (Kaplan ve Peker, 2022, s. 429), yabancılara dil öğretimi sırasında da kendi kültür unsurlarına bakmalıdır. Kültür aktarımına hizmet eden, öğrenilen dilin milletine ait edebi

metinler, tarihi, efsanevi hikâyeler, masallar, mizah unsurları, folklor, dans, oyunlar aynı zamanda dil öğretimine de katkı sağlayacaktır. Yeni bir dil olarak Türkçenin öğretilmesinde kullanılabilen metinlerden biri de kültürümüzün önemli bir parçası olan “gölge oyunları” arasında yer alan geleneksel temaşa sanatlarından “Karagöz Oyunları” olabilir. Dil öğretimini destekleyebilecek kültür unsuru açısından nitelikli ders materyali olarak seçilen Karagöz oyunları dili öğrenenler, Türk kültürüne ait pek çok unsura bu oyunlarda rastlayabileceği gibi oyunun kendine has özellikleriyle de tanışmış olacaktır. 2022 tarihi itibarıyla UNESCO’nun öncülüğünde hazırlanan İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesinde 23 unsur bulunmaktadır ve bu listenin dördüncü sırasına 2009 yılında “Karagöz” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) eklenmiştir. Karagöz, “Türkçenin zenginliklerinin yansıtılması, zengin bir söz varlığının kazandırılması gibi önemli işlevleri bünyesinde barındırmaktadır” (Bulut, 2014, s. 94). Ayrıca Karagöz “yüzyıllar boyunca Türk zekâsını en iyi ifade eden araçlardan biri olmuştur” (Türkyılmaz, 2013, s. 53). Karagöz oyunları mecazlı anlatımlarıyla Türk kültürüne ait mizahı ve soyut düşünce yapısını aktarmada önemli bir ders materyali olabilecek niteliktedir. “Karagöz, farklı etnik grupların muhayyilesini ustaca yansıtması, müziği, kostümleri, tekerlemeleri, kalıplaşmış sözcükler bakımından zenginliği, karakterleri toplumun kılcal damarlarına kadar nüfuz etmiş, kitleleri güldüren, aynı zamanda düşündüren yönleriyle otantik ders materyali olarak; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim ve kültür aktarımı bağlamında tercih edilebilecek müstesna seyirlik sahne sanatları arasında olabilir.” (Yiğit, 2020, s. 203). Karagöz, metin olarak dil öğretimine katkı sağlayacağı gibi, görsel ve işitsel bir oyun oluşuyla da öğrenmeyi kolaylaştıracak ve zevkli kılacak bir etkinliktir. Böylece öğretmen sınıf içerisinde kolaylıkla oynatabileceği görsel işitsel araçlardan biri olan ve kültür öğelerimiz arasında yer alan Hacivat-Karagöz gölge oyunu ile kavratmak istediği konuyu daha ilgi çekici hâle getirebilecektir (Yılmaz ve Taşkın, 2014, s. 274).

Bu çalışmada güncel Karagöz oyunlarında yer alan kültür unsurları tespit edilirken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde “Sosyokültürel Bilgi” (Common European Framework of Reference for Languages [CEF], 2001, s. 103) başlığında bulunan maddelerden ve araştırmacılar tarafından ortaya konulan bazı ölçütlerden¹ faydalanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışma, güncel kaleme alınmış Karagöz oyunları ile Türk kültürüne ait zenginliklerin öğretilmesi ve dildeki soyut unsurların somutlaştırılmasından hareketle metinlerde bulunan kültürel unsurları tespit etmeyi ve bu oyunların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal olarak kullanılabilmesini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın Önemi

UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesinde yer alan Karagöz, hem ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitiminde yararlanması gereken edebiyatımızın en önemli metinlerindedir. Karagöz, “İçinde hem komedi/mizah hem de trajediyi barındıran, bunların müzik, dans ve şiir gibi diğer edebi/sanatsal eserlerle desteklendiği bir gösteri sanatıdır” (Anameriç, 2014). Türk milletinin kültürel mirasının yapı taşlarından olan Karagöz oyunları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılabilen niteliktedir. Çalışma bu metinlerde geçen kültür unsurlarını gözler önüne sermek bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada günümüz Karagöz oyunlarında yer alan kültür unsurlarının

¹ Bu ölçütler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. İşcan ve Yassıtaş, 2018, ss. 52-55.

değerlendirilmesi amaçlanmıştır.² Araştırma verileri, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Makalede doküman analizi olarak Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından 2012 yılında açılan “Karagöz-Hacivat Gölge Oyunu Metni Yazım Yarışması”na katılan eserlerin Ünver Oral tarafından derlenerek bir araya getirildiği “Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları 1-2-3” adlı kitaplarda yer alan oyunlar incelenmiştir. İncelenecek metinlerin seçiminde güncel yazılmış olan oyunların tercih edilmesi, “Türk edebiyatıyla ilgili metinler ve sözler seçilirken öğrencilerin daha kolay anlayabileceği Cumhuriyet dönemi metinlerinden seçilmesi daha uygun olacaktır” (Çiftci vd., 2013, s. 369) düşüncesi gereğidir.

Söz konusu çalışmada yer alan metinler incelenerek içeriği kültürel unsurlarca zengin olduğu düşünülen altı oyun, uzman görüşlerinden de yararlanılarak seçilmiştir. Makale, “Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları” adlı kitabın ilkinde yer alan Cem Günen’in “Dördüncü Cemre”, Emel Dinseven’in “Tılsımlı Taş”; ikincisinde yer alan Ünver Oral’ın “Karagöz’ün Manavlığı”, Cem Fırtına’nın “Zaman Makinesi” ile üçüncü kitaptaki Habib İvgen’in “Karagöz Robot”, Selahattin Adıgüzeller’in “Karagöz Sosyal Medyada” adlı oyunlarından oluşmaktadır. Bu altı oyunun içerisindeki kültürel unsurlar tespit edilmiştir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEF, 2001, s. 103) “Sosyokültürel Bilgi” başlığı altında kültürel öğeler; “günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler), törensel davranışlar” olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma esas alınarak Okur ve Keskin (2013) tarafından yedi ana başlıktan oluşan bir tablo hazırlanmıştır. Mutlu ve Set (2020) de tabloyu inceleyip 8. kategori olarak atasözü ve deyimler başlığını tabloya eklemiştir. Tüm bu çalışmalar tarafımızca incelenmiştir. Elde edilen veriler ve seçilen altı oyunda tespit edilen bulgular doğrultusunda tablolar üzerinde bazı düzenlemelere gidilmiş; tablo yeniden oluşturulmuştur. Yapılan düzenlemeler şu şekildedir: Okur ve Keskin’in tablosunda yer alan 1i bölümündeki “müzik” alt başlığı çıkarılarak müzik unsuru içeren ifadeler, 4b-Müzik alt başlığında ele alınmıştır. 2b bölümüne kültürel unsurların detaylı incelenmesi adına “selam-veda”, “teşekkür-özür” ifadeleri; 5g bölümüne “dua-beddua” ifadeleri eklenmiştir. Ayrıca 5i bölümündeki “diğerleri” ifadesi çıkarılıp yerine “yöresel söyleyişler, ağız özellikleri” ilave edilmiştir. Bununla birlikte deyim ya da atasözü olmayan ama mecaz özelliği taşıyan ifadeler için 5b-Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler başlığına “mecazi ifadeler” de eklenmiştir. 8a ve 8b bölümleri “deyimler”, “atasözleri” olarak ayrı kategorilere ayrılmış; tespit edilen bütün kültürel unsurlar, kitapların sayfa sayısına göre değil tablo numaralandırmasına göre sıralanmıştır. Kültür unsuru ifadeler, cümle içinde kalın yazı ile (bk. Tablo 1. 1a **Sinameki** iyi geldi) belirtilmiştir. “/” işareti cümlede iki farklı kültürel öge birlikte bulunuyorsa (bk. Tablo 1. 1e/8a **Ha şöyle...** Yola gel **bey baba!**); “-” işareti de cümlede bulunan unsur iki farklı kültürel ögeyi karşılıyorsa (bk. Tablo 1. 2b-2c **Kusura bakma** evladım) kullanılmıştır. Tekerleme yapıları ise 4a’da yer alan “Edebiyat” alt başlığında ele alınmıştır.

BULGULAR

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan kültür öğeleri ve araştırmacılar tarafından ana ve alt başlıklar altında sınıflandırılmış kültür unsurları incelenerek oluşturulan **Tablo 1**, aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Kültür Unsurları Tablosu

² Karagöz oyunları ile dil öğretimi ve kültür aktarımı üzerine benzer çalışmalar için bk. Yılmaz ve Taşkın, 2014; Bulut, 2014; Yiğit, 2020. Yılmaz ve Taşkın çalışmasında Ünver Oral’a ait on iki kitapta, dergilerde, ders kitaplarında ve internette bulunan metinlerin taranmasıyla; dil öğretimine ve kültür aktarımına uygun olan unsurları tespit etmiştir. Bulut ise Karagöz oyununun içerdiği değerleri, Türkçe eğitimindeki eğitsel yönü literatür taramasıyla ele almış ve bu oyunun işlevsel kullanımının Türkçe eğitimine yönelik katkılarını ortaya koymuştur. Yiğit de rastgele seçilmiş Karagöz oyunlarında doküman incelemesine giderek betimsel analizde bulunmuştur.

ALT ÖGE	1. GÜNLÜK YAŞAM	2. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3. DEĞERLER ve EĞİTİM	4. EDEBİYAT SANAT ve MÜZİK	5. GELENEKLER ve FOLKLOR	6. SOSYAL YAŞAM	7. COĞRAFYA ve MEKÂN	8. ATASÖZÜ ve DEYİMLER
a	Yiyecek - içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve gelenekler	Moda	Yer (iller ve/ veya diğer yerleşim yerleri)	Deyimler
b	Yemek zamanları, sofrada adabı	Selam-Veda Teşekkür-Özür ifade ve davranışları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, mecazi ifadeler	Yasaklar		Atasözleri
c	Resmi tatiller-çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve tarih bilinci/sevgisi	Sanat	Dini kurallara dayalı davranışlar	Alkış ve güzel hareketler		
d	Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sanatları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğerleri		
e	Karşılıklı konuşmada yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılan cümleler ve kalıplar	Konuk etme-ikram ve hediyeler		El sanatları geleneği	Festivaller, törenler, kutlamalar			
f	Yeme ve içme alışkanlıkları	Diğerleri		Diğerleri	Danslar			
g	Oyunlar				Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua			
h	Spor				Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar			
i					Yöresel söyleyişler, ağız özellikleri			

Çalışmada altı oyunda yer alan kültür unsurları tespit edilerek sırasıyla tablolara yerleştirilmiştir:

Tablo 2. Cem Günen'in "Dördüncü Cemre" Oyunu

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI (C. 1)
1a	Sinameki iyi geldi	106
1a	Tarhana, salça, yumurta, un...	111
1a	Kurutulmuş zerdali, erik!	111
1a	Bir çuval un, bir çömlek yağ, birkaç okka şeker olsa diyorlardı!	137
1a	Helva!	137
1a	Bu sabah sütümü bile içmedim.	116
1a	Börekten yaptı.	139
1a	Hani limonata verecektin bize?	423
1b	" Bir kuş sütü eksik! " derler...	116
1b	Afiyet olsun	125
1e/8a	Ha şöyle... Yola gel bey baba!	112
1e	Efendi!	111
1e	Hadi oradan tuzsuz lakerda!	113
1e	Hayret yahu!	113
1e	Hayrola!	124
1e	Tren görmüş öküz gibi bakma!	115
1e	Git işine be!	114
1e	Ulan moruk!	113
1e	Buyur beyzadem!	139
1e	Efendi!	139
1e	Beybaba, beybaba!	131
1e	Bak sen şu bacaksıza!	131
1e	Canım efendim!	126
1e	Sahi ya!	127
1e	Üzerinize afiyet...	117
1e	Çok yaşa!	117
2a	Bana adıyla sanıyla Tuzsuz Deli Bekir derler.	112
2a	Mıhsıtcı Veli Efendi ölmüş!	116
2a	Beberuhi	115
2a	Bir de Ecinni Nene diye bir kocakarı varmış.	132
2a	Külhancı Sergiz.	120
2a	Tuzsuz Deli Bekir, Altıkulaç Beberuhi, Külhancı Sergiz	123
2a	Beberuhi	120
2a	Yahudi Bakkal	138
2a/ 5i	Hay bre Karacoz Efendi!	138
2a	Mıhçı	132
2b	Merhaba	115
2b-2c	Kusura bakma evladım	112
2c	Rahmetli Peder!	113
2c	Bacanak, baldız...	122
2c	Kaynana, damat...	123
2c	Annem, babam ne zaman gelecek?	129
2c	Herif, herif!	129
2c	Amca!	131
2c	Anan baban Tahtalıköye gitmiş demedin mi?	131
2c	Yürü oğlum biz gidelim.	133
2c	Yeğenim sayılır...	134
2c	Burada bir nene varmış.	134
2c	Teyze, anneanne...	137
2c	Rahmetli babanla kardeş mi olduk?	114
2c	Anneanne..., kaynana	125

2c	O zaman peder hapisteydi	114
4a	Aladdin'in cini çıksa karşıma: “dile benden ne dilersem!” dese...	118
4a	Mevlam görelim neyler, neylerse güzel eyler	129
5a	Hilal-i Ahmer büyük bir sünnet düğünü tertiplemişti.	114
5b	Çin çin çikolata, hani bize limonata Limonata bitti, gelin kız gitti.	423
5b	Ağaca çıkmışlar. Ağaç nerde... Ağacı balta kesmiş. Balta nerde...Suya düşmüş	424
5b	Bizi görmeden geçme...	111
5b	Allah görsün...	111
5b	Kırk katır mı istersin kırk satır mı?	124
5b	Ağlanacak halime güleyim mi, yoksa başıma gelenlere üzüleyim mi bilemedim.	115
5b	Öteki dünyaya göçtü muhterem.	133
5b	Çifte kumrulara dönmüşsünüz.	139
5b	Hemen lafını geri al .	112
5b	Vay başıma gelenler!	121
5b	'Acaba ne söylesem diye düşünmekten!' iki lafı bir araya getiremiyorum.	130
5d	Sen o çocuklara kirvelik yapmıştın hani!	114
5g	Lades mi tutuştunuz?	108
5g	Karabasan derler ya aynen öyle!	109
5g-5d	Allah bir yastıkta kocaltsın.	110
5g	Korkulu rüya hayırlara tebdil olur, derler.	111
5g	Hayırdır inşallah!	111
5g	Sen bu garip kuluna bir yol göster, bir işaret ver Allah'ım	115
5g	Cinlerin gizlediği görünmeyen türbe de bu tümsek olmalı. Şurada çömelip dua edeyim	118
5g	Selamlaşmak âdettendir.	122
5g	Allah kabul etsin.	123
5g	Allah razı olsun ...	124
5g	Allah sabırlar versin	127
5g	Maşallah	133
5g	Sadaka bohçasını götürürken düşürmüşler.	133
5g	Yolunuz açık olsun.	134
5g	... falla ne işin olur? Falcılara inanılmaz.	135
5g	Elin kolun kırılsın.	140
5g	Her gece korkulu rüyalar görüyorum. Bu gece de erkenden uyudum. Yatmadan önce dua etseydin	122
5g	Elemtere fiş, destur... İyi saatte olsunlar, amanin...	120
5g	Tellağın kadın olanı	121
5g	Yetişin ey ümmeti Muhammed!	121
5g	Gözüne dizine dursun karı!	131
5g	Cemreler düşeli çok oldu.	132
7	Toptancılar Çarşısı uzak mı?	137
7	Terelli Baba Türbesi	118
7	Çırpıcı Çayırına çadır kurulmuştu.	114
7	Terelelli Cinci Baba Türbesine gideceksin.	118
7	Çukur Hamam'ın orda	118
8a	Mutfak; tamtakır, kuru bakır, ona göre!	130
8a	Her lafı tersten anlıyor	122
8a-5g	Nazar değmesin!	131
8a	Gül gibi geçiniyoruz.	107
8a	Dalga geçme!	107
8a	Ağlamaktan gözlerim kan çanağına dönmüş.	109
8a	Eceline mi susadın sen be?	113
8a	Beğenmezsem külahları değiştiriz!	117
8a	Hay Allah, ödümü patlattın be!	120
8a	Burnunun ucunu bile görmüyorsun!	126

8a	Cin gibi bakıyor.	132
8a	Bal gibi yaparım!	128
8a	Çıkmaz ayın son çarşambasında!	138
8a	Elde yok, avuçta yok.	108
8a	Posta mı koyuyorsun...	113
8a	Ben racon keseyim de...	113
8a	Seni bir yerlerden gözüm ısırtıyor!	114
8a	Dilini mi yuttun sen?	131
8a	Yüzüm yoktu.	138
8b	Kel başa şimşir tarak!	106
8b	Ne demişler; kötü haber tez gelir!	111

Oyun, Karagöz'ün Hacivat ile buluşması ve ikisinin sohbetiyle başlar. Ardından Karagöz Tuzsuz, Beberuhi, Bekçi, Külhancı Sergiz karakterleri ile karşılaşır. Aralarında günlük hayatın içindeki olayların, gelenek, örf ve âdetlerin bulunduğu konuşmalar geçer. Aile ilişkileri, nazar, fal ve türbe inanışları da oyunda yer alan konulardandır.

Dördüncü Cemre'de en fazla tespit edilen kültürel öge 5g "Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua" başlığında bulunmaktadır. 'Yatmadan önce dua etmek', 'Allah kabul etsin', 'lades tutuşmak', 'gözüne dizine dursun' vb. örnekler bu başlıkta toplanmıştır.

"Gelenekler ve Folklor" başlığından 5a alt başlığına dair sadece bir adet unsur –'sünnet düğünü'- bulunmuştur. "Değerler ve Eğitim" ile "Sosyal Yaşam" başlıklarına dair örneğe rastlanmamıştır.

Ayrıca oyunda, "Kabadayı ve Sarhoş Tipler"³ sayılan Tuzsuz, Külhancı Sergiz ve "İstanbul Ağzı Konuşanlar"dan olan Bebe Ruhi karakterinin bulunması dikkat çekmektedir.

Tablo 3. *Emel Dinseven'in "Tılsımlı Taş" Oyunu*

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTA Kİ SAYFA NUMARASI (C.1)
1a	Horoz şekeri , sessiz öt biraz!	404
1a	Keçi derisi, kahve değirmeni, sabun, çörekotu , çeşitli aktariye , mercimek...	406
1a	Baklava	408
1a	Sütlaç, keşkül, derviş tatlısı, kestane şekeri...	409
1a	Karım bana ballı börekler , külbastılar , zerdeçallar yedirdi bu gece.	411
1a	İşkembe çorbası	413
1a	Limonata içsek.	422
1a	Al bak Taşköprü sarımsağı .	434
1a	Biraz da ayran için. Katıksız süzme yoğurttan yayıkta yapıldı.	435
1a	Sen görürsün kebapları etleri ve dünyanın kaç bucak olduğunu.	436
1a	Ne kefiri Karagöz'üm	404
1e	Ah benim gözümün nuru vefakâr arkadaşım .	404
1e	Huu, Karagöz huu.	409
1e	Ay aman neredeyim ben!	411
1e	Eyvahlar olsun.	439
1e	Ama nasıl olur efendiler .	439
1e/2b	Vay Karagöz'üm iyi sabahlar olsun	441
2a	İbni Sina	408
2a	Mestan Ağa	430
2a	Çok yaşa sen Karagöz'üm .	441

³ Makalede söz konusu edilen Karagöz oyunundaki karakterin dâhil edileceği tipler için "Karagöz Oyununda Tipler" adlı yazıdan faydalanılmıştır. Ayrıntılı bilgi bk.: <https://hayalicanas.com/hayal-oyununun-kisileri/>

2a	Evliya Çelebi	442
2b	Hoşça kalın.	440
2b/2a	Günaydın Tebrizi efendi	415
2b-5i	Hoş gelmişsen sefalar getirmişsen	415
2b-5i	Merhabalar, hoş gelmişsiniz. Hoş bulmuşuz	432
2c	Söyle yengeme...	411
2e	Tanrı misafiri...	431
4a	Şam ipeklileri	416
4a	Ferhad sevgilisini suya kavuşturmak için demirden dağları deldi.	406
4b	Rakkaseler, sazandeler ve çalgıcı takımı gelecekmış.	406
4b	Yüksek tepelere ev kurmasınlar/ aşrı aşrı memlekete kız vermesinler...	431
4d	Hoppala yavrum yaz geldi, panayıra karagöz geldi, şinanay nay.	406
4d	Yıktın perdeyi eyledin eyledin viran ! Varayım sahibine haber vereyim heman!	442
4d	Her ne kadar sürç-i lisan ettiyse affola!	442
4d	Yar bana bir eğlence! Aman bir eğlence!	404
4d	Biz numarayı Şeyh Küşteri meydanında yaparız delikanlı.	423
4d	Hayali denen Karagöz ustaları, perdede sizlerin kahraman olduğu gölge oyunları oynatıyorlar bildim bileli.	429
5b	Kes tıraşı Hacivat.	404
5b	Ey başımın püsküllü belası...	413
5b	Biz kaçın kurasıyız Tebrizli hey, palavralara karnımız toktur.	415
5b	Bak sen kirli çıkıya.	417
5b/1e	Saksıyı çalıştır Karagöz'üm.	426
5b	Bunlar göründüklerinden bin beter akıl fukarası.	418
5b	Babana bile güvenmeyeceksin derler.	431
5b	Edelim iki çift laf	404
5d	Efendiler nikahımı kıysın.	416
5g	Ne kadar pire varsa cepkenine, cebine, her yerine dolsun.	404
5g	Fal mı açsam acaba ?	411
5g	Allah bereket versin, bereketini gör.	419
5g	Vay çok geçmiş olsun	432
5g	Dedim ki Allah sofranızdan bereketini bolluğunu eksik etmesin.	434
5g	Haşa efendim haşa.	439
7	Bizans illeri, Sinop, Azerbaycan, İran, Irak, Suriye'den akın akın tüccarlar gelecek.	405
7	Galata'dan ve Sulukule'den	406
7- 6a	Sof kumaşları, tilki kafası, deniz köpeği kürkü, siyah kuzu, beyaz kedi, sansar, tilki sırtı, samur kürkü, Şam ipeklisi, atlas elbiseler, Tebriz gülleri.	407
7	Bursa	408
7	Keşiş Dağı	408
7	Kütahya porseleni	410
7	Bugün çarşıya Tebrizi tüccar gelmiş.	411
7	Yalova vapurunda	411
7	Benim karım da top top Çin ipeklilerini, Suriye kadifelerini, dut küpeleri, yıldız iğneleri ve su gerdanlıkları...	414
7	...yuttururum Hazar incisi diye.	415
7	Bunlar Arabistan incisi efendiler,. Siyah inci, Arap karası, en pahalısıdır incilerin. Neden kara olmuyormuş Hazer'in inceleri?	417
7	Sanki Yedi Uyurlar mağarasından düşmüşler buraya.	423
7	O tılsımlı taş bizi Bursa'dan diyelim ki Erzurum'a atmış olsun.	426
7	Kostantiniyye derler bir şehir varmış.	436
7	İstanbul	436
7-8b	Niyet efendim niyet, kötü niyet Bağdat'tan döner derler bir söz vardır.	439
7	Ne Tebriz'i ne Revan'ı isterim ben güzel Bursa'mı	440
8a	Yani diyorum ki bir çapanoğlu var.	414
8a	Karagöz kendine gel	418
8a	Kendini bil...	418

8a	Kalbimi çıtır çıtır kırdınız.	416
8a	Hem kel hem fodul cinsinden.	422
8a	Kafayı üşüteceğim.	433
8a	Keçileri kaçıracağım.	424
8a	Yoksa bir çuval inciri yine berbat edeceksin.	438
8a	Tepemin tasını attırmayın.	423
8a	Tabakhaneye şey mi yetiştiriyorsunuz.	422
8a	Bir taşla üç kuş.	438
8a	En iyisi buradan toz olalım , çabuk koş.	422
8a	Numara yapmıyorsunuz değil mi?	423
8a	Tabanları yağla Karagöz.	424
8a	Bir taşla iki kuş vuralım.	431
8a	Bu adamı hiç gözüm tutmadı Karagöz amca.	432
8a	Hayır, gözüm ısıyor onu.	433
8a	Bu adam başımıza bir çorap örecek ondan korkarım.	433
8a	Bizi de soyup soğana çevirecek.	438
8b	Sonra yolcu yolunda gerekti.	438
8b	Hem doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.	425
8b	Su küçüğün, söz büyüğüdür.	441
8b	Kör ölünce badem gözlü olurmuş.	432
8b	Yiğitliğin bir kısmı da kaçmaktır.	409
8b	Yiğitliğin onda dokuzu kaçmaktır	437
8b	Güzele bakmak sevapsa...	412
8b	Ayağını yorganına göre uzatmasını bilir.	413

Oyun, Hacivat'ın açılacak panayır için son derece heyecanlı olması, gelecek tüccarlar ve ürünlerle birlikte hayal güçlerini zenginleştireceğini Karagöz'e anlatmasıyla başlar. Ayrıca Hacivat, Karagöz'e hanımına hediye alması için öneriler sunar. *Tılsımlı Taş*'ın ilerleyen bölümlerinde ana karakterlerin tüccar ile olan konuşmaları arasında çeşitli kumaşlar, değerli taşlar ve malzemeler konu edilir. Bu arada Karagöz ile Hacivat bir zaman yolculuğuna çıkarlar. Uzun bir hikâyenin ardından tüm yaşananların bir rüya olduğu anlaşılır.

Tılsımlı Taş'ta söz konusu edilen kültürel unsurlardan en fazla 8a "Deyimler" başlığından 'numara yapmak', 'kalp kırmak', 'toz olmak' gibi deyim örneklerine rastlanmıştır.

"Kişiler Arası İlişkiler" başlığından 2e "Konuk etme-ikram ve hediyeler" alt başlığına dair sadece bir örnek -'tanrı misafiri'- tespit edilirken "Değerler ve Eğitim" ile "Sosyal Yaşam"dan örneğe rastlanmamıştır.

Ayrıca *Tılsımlı Taş*'ta "Asıl Kişiler"ın dışında, "Anadolulu Kişiler" den Kayserili; "Anadolu Dışından Gelenler"den Arap, Rumelili, Tebrizî ve Mesten Ağa karakterleriyle "Zenneler" başlığı altındaki Zenne'nin diyaloglarına da rastlanır.

Tablo 4. Ünver Oral'ın "Karagöz'ün Manavlığı" Oyunu

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI (C. 2)
1a	Pastırma gibi yamyassı oluruz	46
1a	Turşu fiçisi	50
1a	Efendim bilmecenin cevabı nar.	51
1a	Pirzola	55
1a	Köftelik kıyma	55
1a	Bana müjver mi getirdin?	56
1a	Peynir	64

1a	Yoğurt	64
1a	Yağ	64
1a	Tuz	64
1a	Hamsi	67
1a	İstavrit	67
1a	Sana meyve suyu sıktım, meyve salatası yaptım, sana meyve kabuğu çayı yaptım, sana meyve tatlısı yaptım, sana sebze çorbası yaptım; sebze kavurması yaptım, bahçede közleme patlıcan-biber yaptım.	74
1e	Haydi, gel	74
1e	... aman efendim , sizleri de bol bol güldürse!	45
1e	Hay köftehor , hala gitmemiş...	45
1e	Defol git! İşim gücüm var.	47
1e	Birader , gelir gelmez bana neden vuruyorsun?	49
1e	Aferin	49
1e	Orası neresi ayol .	52
1e	Hoppala	59
1e	Yine ne vuruyorsun canım ?	49
1e	Pekala canlı mı cansız mı?	51
1e	Hoppala! Nasıl anlatmalı?	58
2a/8a	Aman, Karagöz'ün günahını aldım	55
2b	Buyrun efendim	59
2b	Kolay gelsin, hayırlı işler	59
2b	Merhaba	63
2b-2c	Güle güle hanım...	46
3a	Ver elini öpeyim.	49
3a	Ben büyüklerin ellerinden öperim.	64
4d	Yar bana bir eğlence, aman bana bir eğlence.	47
4e	... eski kilimler gibi yerlerde kaldım.	48
5b	Bir küçücük fıncık, içi dolu turşucuk.	50
5b	Sokaktan aldım bir tane eve geldim bin tane	51
5b	Çeneni tutamadın	51
5b	Yer altında kırmızı minare	52
5b	Elinin körü	52
5b/1e	Ben sana tek kuruş koklatmam köftehor!	58
5b	Hele biraz aklım yerine gelsin de...	59
5b	Akşama ekmek parası bile yok.	72
5b	... kitaplar alalım da benim gibi boş kafalı olmayasın.	60
5b	Eli yüzü temiz olsa yüzü temiz olsa	45
5b	Yine kapıma mı geldin keçi suratlı	45
5b	Çıncınlı hamam kubbesi tamam bir gelin aldım babası imam	51
5b	Bir bahane buluyorsun .	51
5g/8a	İnşallah başarırısın da benim yüzümü yerlere düşürmezsin Karagöz'üm!	57
5g	Meymenetsiz musibet.	48
5g	Hay aklımla yaşa!	58
5g	Kör olası!	59
5g	Sesin kısılsın!..	46
5g	Mevla'm işimizi rast getire.	47
5g	Allah iyiliğini versin.	50
5g	El öpenlerin çok olsun.	53
5g	Aaaa, körolası Karagöz Efendi	55
5g	...sana bir daha kapıyı açarsam ellerim kırılınsın .	55
5g	Sana hayırlı olsun.	59
5g	Allah iyiliğini versin , müşteri misin bela mısın nesin!	61
5i -8a	Uy sen bağa akıl mu veriysun?	68
5i-8a	Sokak ortasında durup ha neden penum yolumu kesiyusun!	68
7	Bursa	48
8a	... vır vır edip bana rahat vermez.	49
8a	Lafı uzatma!	58

8a	Bana bu kadar el kaldırdın.	49
8a	Ne halin varsa gör.	46
8a	Cahil kalmış birimiz	44
8a	... Hem suçlu hem güçlü.	48
8a	Bak aklıma ne geldi.	50
8a	Duy, akyımı kayıştırma.	62
8a	Kulaklarımı bana ver.	50
8a	Sana bulduğum iş aklıma gelsin	52
8a	Pişman oldum.	52
8a	Beni buraya pamuk ipliğiyle bağlamadılar.	54
8a-2b	Hele bir sesleneyim de özür dileyeyim.	56
8a	Hacı Cavcav, lafı uzatma!	58
8a	Hem anneme de haber vereyim de sevinsin.	60
8a	Al bakalım, laftan anlayan biri daha	61
8a	Tüh, siftah edemedik!	63
8a	...beni zarara sokma.	70
8a	...manav arabasına sahip çıkmadığı için...	74

Oyun, Hacivat'ın Karagöz'e iş bulması ve bunu haber vermek için Karagöz'ün yanına gelmesiyle başlar. Ancak Hacivat, bulduğu işi unuttur. Hatırlamak için birbirlerine bilmece sorarlar ve sonunda Karagöz manavlık yapmayı seçer. Karagöz'ün müşterileri arasındaki konuşmalarla oyun devam eder.

Karagöz'ün Manavlığı'nda en fazla 8a "Deyimler" başlığından 'siftah etmek', 'özür dilemek', 'lafı uzatmak' gibi unsurlara rastlanmıştır. "Edebiyat Sanat ve Müzik"den 4e "El sanatları geleneği"ne ait sadece '...eski kilimler' örneği tespit edilmiş; "Sosyal Yaşam" başlığına ait bir kültürel unsur bulunamamıştır.

Oyunda ayrıca "Anadolu Kişileri"nden Karadenizli; "İstanbul Ağzı Konuşanlar"dan Bebe Ruhi bulunmaktadır. Bu tiplerin dışında Türk masallarında yer alan Keloğlan karakterine de oyunda rastlanması dikkat çekmektedir.

Tablo 5. *Cem Fırtına'nın "Zaman Makinesi" Oyunu*

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI (C. 2)
1a	Pilaki	212
1a	Kaymaklı ekmek kadayıfı	231
1a	Antalya limonu, Amasya elması	231
1a	Muhabbet çevirmem, kuzu çevirelim.	213
1e	Aman efendim , siz hiç zahmet etmeyin...	218
1e	Boş verin efendi , önemli bir şey değil.	218
1e	Neyse o zaman...	218
1e	Mühim olan iş nedir canım?	220
1e	Gözümün nuru nasılsın, keyfin halin nasıl?	227
1e	Neyse bakalım	229
1e	Vay köftehor vay...	229
1e	Eyvah ki ne eyvah	233
1e	Sağ ol be Kara gözlü, şirin sözlü kızanım. Öperim seni yanacıklarından.	232
1e-2a	İn aşağı Karagöz'üm	213
1e/2b	Tamam Karagöz'üm, özür dilerim!	234
1f	Gel seninle şuradaki kahveye gidip bol köpüklü bir kahve içelim.	229
1h	...pireler üzerinde güreş turnuvası düzenlemiştin.	229
2a	Hacı Cavcav	213
2a	Hacivat Çelebi	218

2a	Güllü	231
2a	Laz Hayrettin	221
2a	Mikail aleyhisselam	221
2a	Samyel Efendi	221
2a	Kasımpaşalı Tuzsuz Deli Bekir	223
2a	Hacı Kandil	226
2a	Hacı Fıfış	226
2a/8a	Yahu Efendi Çelebi, boş ver sen, aldırma, sıkma tatlı canını...	229
2b	Akşamı şerifleriniz hayırlı olsun.	224
2b	Hoşça kalın!	234
2b/1e	Selamun aleyküm ya seydi Karagöz	220
2b	Ve aleyküm selam	221
2b	Hadi ben kaçarım...	225
2b	Tamam çok sağ olasin.	225
2b/1e	Çok teşekkür ederim canım.	225
2b/1e	Akşamı şerifleriniz hayırlı olsun Karagöz'üm.	214
2c-1e	Anacığımın dizinin dibine gidebilir miyim?	228
2c	Hanım koş...	218
2c	Kara sakallı kocacığım	218
2c	Aman bey ...	218
2c	Kaynana	231
4b	Üsküdar'a gider iken aldı da bir yağmur...	211
4b	Hayde gidelum hayde...	220
4b	Hamam tası da gümüşten...	223
4b	Bir taş attım pencereye tık dedi...	226
4d-2b	Bir kusur işlediysek affola!	234
5a	Sünnet düğünü var kaçırmayalım.	218
5b	Bak, daha sütü sübyansın.	213
5b	Velhasıl kelam	216
5b	Sorma işler kesat.	220
5b	Allah aşkına	227
5b	Benim de bu laflara karnım toktur.	232
5c	Camiye namaza giderken...	227
5c	Neyse namazımı kıldım.	227
5c	Cenaze namazı	232
5c- 5g	Buyurun cenaze namazına , ben de gider helvamı pişiririm.	232
5g- 2a	Hayırlısı olsun Efendi Çelebi , al bir bardak soğuk su iç.	233
5g	Hay Allah senden razı olsun Hacivat Çelebi.	218
5g	Maşallah	223
5g	Allah kabul etsin.	227
5g	Hayırlısı olsun Efendi Çelebi , al bir bardak soğuk su iç.	233
5g-2b	Sen şimdi git, yol için hazırlık yap, ailele helalleş , çoluğunu çocuğunu gör.	228
5i	Karagöz kardaşum...	230
5i	Vurmayın more...	232
7	Üsküdar'a gelmişken...	215
7- 8a	Roma'yı yakan ben, Avrupa'ya diz çöktüren ben...	223
7	Rize	221
7	İslambol	221
7	Altunizade'den Üsküdar'a doğru.	214
8a/1e	Beni sakla gözünü sevem Karayözcüğüm	221
8a	İki gözüm gözünü açıp kapayınca kadar istediğin bir zamana gideceksin.	228
8a-1e	Ayıp ediyorsun Karagöz'üm	214
8a	Kalbimi çok kırdın Karagöz'üm.	215
8a	...pencerede gözüktü ciğerimin sol köşesi.	219
8a	Elini sıcak sudan soğuk suya sokmayacaksın.	219
8a	Yediğin önünde, yemediğin arkada olacak.	219
8a	Dostlarımızın kıymetini bilin.	212
8a	Sen de şuradan bir toz ol.	213

8a	Alırım boy ölçüsünü...	222
8a	Seni eşek sudan gelene kadar pataklamayan ne olsun.	224
8a	Ben göz kulak olurum ...	227
8b	Pilavdan dönenin kaşığı kırılısın.	228
8b	Bedava mal baldan tatlıdır.	219
8b	Pilavdan dönenin kaşığı kırılısın mı?	228

Zaman Makinesi'nde Çelebi Efendi bir zaman makinesi yapar. Ancak makineyle geçmişe giden tekrar günümüze gelememektedir. Karagöz'ün zaman makinesiyle geçmişe gitmeyi düşünmesi oyunun konusunu oluşturur.

Oyunda kültürel unsur olarak en fazla 8a “Deyimler” başlığından ‘kıymet bilmek’, ‘toz olmak’, ‘göz kulak olmak’ gibi örnekler vardır. Ayrıca “Günlük Yaşam”, 1f “Yeme ve içme alışkanlıkları”na ait ‘... **kahveye gidip bol köpüklü bir kahve** içelim.’ ve 1h “Spor” alt başlığına ait ‘...**güreş turnuvası**’ birer unsur da bulunmaktadır. “Değerler ve Eğitim” ve “Sosyal Yaşam” başlıklarına ait ise örneklerle rastlanmaz.

Karagöz ve Hacivat'ın dışında oyunda, “Gayr-i Müslim Kişiler”den Yahudi; “Kabadayı ve Sarhoş Tipler”den Tuzsuz Deli Bekir; “Anadolulu Kişiler”den Laz; “İstanbul Ağzı Konuşanlar”dan Çelebi de bulunmaktadır. Ayrıca metinde Karagöz'ün sinirlenince “Anadolu Dışından Gelenler” tiplerinden olan Arap'a “Hacı fiş fiş” diye seslenmesi Karagöz oyununa ait bir söyleyiş olarak da Türkçe öğrenen bireylerin dikkatlerine sunulabilir.

Tablo 6. *Habib İvgen'in “Karagöz Robot” Oyunu*

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI (C. 3)
1a	Dostun, arkadaşın sohbeti olmalı bal şekerli hurma	54
1a	Kıyma var, baharat var Sucuk yapacak robot var mı?	59
1a	Helva, sucuk, mantı, kebaplar , tepsi tepsi börekler , tencere tencere yemekler yapacak robot istiyorum.	59
1b	Afiyet olsun	58
1e	Derdim ortağı, işimin ortağı, kalbimin huzur, beynimin nuru Karagöz'üm	52
1e	Emredersiniz efendim	60
1e	Hoş geldiniz, emirleriniz baş üstüne komutanım.	78
1e-2b	Efendim, hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.	52
1e	Hadi bakalım evladım.	78
1e-5g	Sağ ol evladım. Hayırlı uğurlu olsun.	71
1h	Al sana Karagöz'den el ense .	53
2a	Süleyman	60
2a-2b	Robokız ben Ayşe . Binnaz'ın annesi. Kaynana kaynana.	72
2a-8a	Hacıvacav benim tepimin tasını attırma!	81
2b	Merhaba asker	80
2c	Yenge hanım buralara gelmedi evladım	84
2c-2a	Hoş gelişler ola Mustafa Kemal Paşa	77
2c	Kaynalar gelin eline nineler, dedeler, babalar oğlan, kız eline bakmayacak, askerlerimiz şehit, gazi olmayacak Karagöz'üm.	57
2c-5g	Hoş geldiniz, sefalar getirdiniz, hayırlı olur İnşallah!	59
2c- 8a	Tatlı dilli güler yüzlü eşiniz, gelininiz, damadınız, kayın valideniz, oğlunuz, kızınız, komşunuz olsun.	52
2c	Sağ ol baba. Sağ ol anne	71
2c-5g	Mustafa kayınbabadan beşibiyerde .	72

2c	Memnun oldum efendim.	84
2c	Yenge hanım buralara gelmedi evladım	84
4b	Eskişehir Marşıyla uygun adım marş	81
4b	Çayeli'nden öteye giderim yali yali...	74
4b	Çayır çimen geze geze off Oldum ben bir geveze...	68
4b	Her gece barda gönlüm hovarda...	82
4d-2b	Her ne kadar sürç-i lisan ettikse af ola! Gönlünüz sevgi ve neşeyle dola!	87
4d	Yıktın perdeyi eyledin viran! Bende sahibine vereyim heman!	87
5b	Her asker şehit olduğunda, her asker gazi olduğunda yüreğime hançer saplanıyor sanki.	57
5b/1e	Niyet hayır akıbet hayır Karagöz'üm.	57
5b	Atılan bu kafalar, tokatlar anamın ak sütü gibi helal.	53
5d	Sonra düğünde takıları, paraları senin üstüne takarlar.	69
5d	Sayın misafirlerimiz, şimdi takı törenine geçiyoruz.	70
5g	Sonra... bol bol bahşiş verir.	79
5g	...birçok şiddet olayını bize örnek gösteriverirler maazallah.	54
5g-2a	Valla Hacıcavcav	54
5g	Başımın belaya girmeyeceği bir iştir İnşallah.	55
5g	Hayır olur İnşallah.	56
5g	Haydi hayırlısı, kolay gelsin Karagöz'üm.	58
5g-2b	Merhabalar efendim! Hayırlı işler ola!	59
5g-8a	Buyurun efendim, hayrını görün	60
5g-1e	Bereketli olsun efendim.	60
5g- 2a	Sağol! Ellerin dert görmesin Robot Bey	62
5g	Hayırlı uğurlu olsun. Güle güle kullanın.	69
5g/2a	Takularla , paraları Robokız'ın üstüne taksımlar, gelin hanım rahat rahat, güle oynaya düğün yapsın.	70
5g/1e	Düğününüz hayırlı uğurlu eğlenceli olsun efendim.	70
5g	Fonda damat halayı çalmaktadır	70
5g	Allah bi yastıkta kocatsın	71
5g	Burma bilezik , dört sene önce alınmış	72
5g	Allah sonumuzu hayretsin.	74
5g/2a	Amin Hacıcavcav amin!	72
5g/1e	Geçmiş olsun Karagöz'üm	81
5i	Alacağım almasuna da ben Karadenizli robot isteyrum da! Karadenizli gibi konuşmalı, Karadenizli gibi adetlerini bilmeli, kiremitte hamsi, hamsili pilav, hamsi ızgara, hamsi tava, hamsi buğulama, muhlama yapmasını bilmeli.	75
8a	Yüzünü gören cennetlik	53
8a	...tatlı dile güler yüze, hoş sohbe doyum olmaz	52
8a	Yüreğime su serptin Karagöz'üm.	57
8a/2a	Ağzından bal damlıyor Hacıcavcav.	57
8a	Offf! Kulunç girmiş ya, Offf! Len robot gel hele! Şu kulunç giren yerlerime bir masaj yap!	61
8a	Çektiğiniz çile değil	65
8a	Bi de felsefe yapıyor, akıl satıyor , teneke!	66
8a	Cümle aleme rezil olurum.	69
8a	Robotlar insanların dediklerini yaparsa yandı gülüm keten helva	56
8a	Şu robot evde de dükkânda da hizmet eder.	59
8a	Acı çekerek ölsünler mi?	68
8a	Hayrını görün efendim.	70
8a	...benim pestilimi çıkarır vallahi.	78

İncelenen *Karagöz Robot* oyunu konu itibarıyla güncel nitelikler taşıırken aynı zamanda Türk kültür ve geleneklerine dair özellikler de barındırmaktadır. Geçmişten günümüze var olan düğün geleneklerinden takı takma merasimi, sözlü dua ifadeleri oyunda güncel konu ve karakterlerle bezenmiştir.

Karagöz Robot'ta en fazla “Gelenekler ve Folklor”e ait kültür unsurlarından 5g “Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua” örneklerine rastlanır. ‘Ellerin dert görmesin’, ‘Allah bir yastıkta kocatsın’ ve ‘hayırlı olur İnşallah’ gibi ifadeler bu maddeye örnek verilebilir. Yine aynı başlık altında 5i “Yöresel söyleyiş, ağız özellikleri”ne dair ise tek örnek ‘Alacağım almasına da ben Karadenizli robot isteyrum da!’ cümlesidir. Ayrıca “Günlük Yaşam”da yer alan 1b “Yemek zamanları, sofrada adabı”na ait ‘Afiyet olsun’ ifadesi de tek örnektir.

Oyunda “Atasözleri ve Deyimler” başlığına ait ‘çile çekmek’, ‘hayrını görmek’ ve ‘akıl satmak’ gibi deyimler yer alırken atasözü örneğine rastlanmaz. Üçüncü kitapta yer alan oyunda “Değerler ve Eğitim”, “Sosyal Yaşam” ve “Coğrafya ve Mekân” başlıklarına dair kültür unsuru tespit edilememiştir.

Karagöz Robot'ta “Anadolulu Kişiler”den Kayserili (Süleyman) ve Karadenizli kahramanlarına da yer verilmiştir. Ayrıca oyunda Türkçe öğrenenlerin dikkatini çekebilecek bir diğer husus da Karagöz’ün Hacivat’a “Hacı cavcav”, Hacivat’ın ise Karagöz’e “Karagöz’üm” şeklindeki samimi hitaplarıdır.

Tablo 7. *Selahattin Adıgüzeller’in “Karagöz Sosyal Medyada” Oyunu*

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI (C. 3)
1a	Şeftali	117
1a	Güllaç	121
1e/5b	Sen bilirsin Karagöz’üm... Teklif var ısrar yok!	129
2a-4d	Sonra Tuzsuz Deli Bekir var, Tiryaki var, Katamonulu Hamit ile Laz ve Acem ’i de unutma!	128
2a-4d	Çelebi’yi, Bebe Ruhi’yi, Zenne’yi...	128
2b	Cep telefonun var mı diyorum be mübarek!	124
4a	Elma dersem çık, armut dersem çıkma...	117
4d	Sadece tef çalmıyor ama şunu da unutma bizim sahnemizdeki gülme sesleri tamamen doğal, çakma değil!	122
5a	Ramazan pidesi	121
5a/8a	Her sene ramazandan ramazana hatırlanmak gücüme gidiyor.	121
5a/8a	Ramazan davulcusu gibi kaderimize razı mı olacağız?	121
5a	Recep, Şaban, Ramazan ayları geçer yahu	127
5b/2a	Biliyorsun bende cep delik cepken delik Hacı cavcav	124
5b	Teklif var ısrar yok	129
5b	Lafımı işine geldiği gibi anlama	121
5b	Çevir gazı boşa yanmasın	123
5b	Ayağında paslansın	118
5b	Senden bir nane olmaz	118
5b	Ayağına kırmızı halılar mı sersem	117
5g	Sana insan diyenin gözü kör olsun , sen meleksin , melek...	120
5g	Açalım ellerimizi de bir de Fatiha okuyalım.	122
5g	Yalnız hamamda yakalanırsam	122
5g	Sünnetlik fotoğraflarımı paylaşayım	232
5g	Şükürler olsun	117
5g	Hay Allah iyiliğini versin emi!	130
5g	Ayağında parlasm e mi o giydiğin suni kösele!	118
5g	Hay Allah iyiliğini versin emi!	130
5g	Nisan 1 şakası	130
5g	Eşek şakası 130	130
5g	... öğreniriz evel Allah	129

6c	Ne mutlu!	131
8a	Kurban olurum ben her sözüne!	129
8a/1e	Herkesin harcı değildir komedyenlik Karagöz'üm.	119
8a	Onun elini sıcak sudan soğuk suya sokmuyorum	121
8a-2a	Dalga geçme Hacı cavcav	119
8a	Sen adamı gülmekten öldürürsün!	119
8a	Niye başımıza kalkıyorsun acemiysek bu işte acemiyiz!	128
8a	Sen insanın sabrını taşıyorsun...	118
8a	Sana işim düştü.	118
8a	Aman diyeyim...	118
8a	Derdime derman.	118
8a	Bir boy versene!	118
8a	Bu güne kadar benim halimden bir tek sen anladın.	118
8a	Söylediklerim boğazına dizilsin...	120
8a	Bir bu eksikti...	120
8a	...sende yetenek ne gezer.	120
8a	Ekran karşısına çıkarsan büyün bozulur.	120
8a	Karagöz de popüler kültürün kurbanı oldu derler sonra...	120
8a	Karagöz onu diyenlere kurban olsun!	120
8a	Önce değişime saygı duyacağız.	121
8a	Hacivat yüreğime su serptin.	122
8a	Değişime biz de ayak uyduracağız...	122
8a	Bizi can kulaklarıyla dinliyorlar...	123
8a	Alkışlarla seni gaza getireceğim demek istedim.	123
8a	...sen üzerine alınır diye vazgeçtim.	123
8a	Büyüklerin ellerinden, küçüklerin gözlerinden telefonla mı öpüyorlar.	126
8a	Adamın başı belaya girer!	129
8a	Az kalsın yüreğime iniyordu...	130
8b	Derdini söylemeyen derman bulamaz	118
8b	Dost acı söyler	118
8b/2a	Hangi dağda kurt öldü Karagöz?	231

İncelenen son oyun olan *Karagöz Sosyal Medyada'da* günümüz teknoloji araçlarından söz edilirken özel gün, gelenek ve dini ritüellerden de faydalanılmıştır.

Tespit edilen Recep, Şaban, Ramazan ayları ve Ramazan davulcusu gibi özel gün ve geleneklere dair unsurlar “Gelenekler ve Folklor”, 5a “Özel günler ve gelenekler” alt başlığında incelenmiştir.

Oyunda “Atasözleri ve Deyimler” başlığından en fazla 8a “Deyim” unsurlarına rastlanmıştır; ‘boy vermek’, ‘iş düşmek’ ve ‘sabır taşmak’ gibi örneklere yer verilmiştir. Ayrıca 8b’den ‘hangi dağda kurt öldü’, ‘derdini söylemeyen derman bulamaz’ ve ‘dost acı söyler’ atasözleri tespit edilmiştir. “Değerler ve Eğitim”, “Coğrafya ve Mekân” başlıklarına ait unsurlara rastlanmazken “Sosyal Yaşam”da yer alan 6c “Alkış ve güzel hareketler” başlıklarına ait unsurlar, incelenen altı oyun içinden sadece Karagöz Sosyal Medyada'da tespit edilmiştir. Oyunda kahraman olarak sadece Karagöz ve Hacivat bulunmaktadır. Onu diğer oyunlardan ayıran bir özellik de sahneye ilk olarak Karagöz'ün gelmesidir. Geleneğin aksine Karagöz perdeye çıkar ve Hacivat'a seslenerek arkadaşını sahneye davet eder.

Söz konusu edilen Karagöz oyunlarında tespit edilen kültürel unsurlarla birlikte perde oyunlarına özgü özellikleri de görmek mümkündür. Tüm oyunlar, ‘mukaddime’ yani giriş bölümüyle başlar ve göstermelik adlı tasvir, nâreke zırlıtısı ve tef velvelesi ile perdeden kaldırılır. Sonra Hacivat sahneye türkü söyleyerek ve ardından perde gazelini okuyarak girer. Oyunun en temel özelliklerinden olan Hacivat'ın “yâr bana bir eğlence!!!” diye seslenişinin ardından perdede Karagöz belirir ve ‘muhavere’ ve ‘fasıl’ bölümüne geçilir. Oyunun son bölümü olan bitişte Hacivat “yıktın perdeyi eyledin viran, varayım sahibine haber vereyim hemann” sözleriyle seyirciyi selamlar ve perdeden çıkar. Karagöz ise “her ne kadar sürç-i lisan ettikse affola” diyerek sahneden ayrılır. Karagöz oyununa has tüm bu unsurlar oyunun metni dışında da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli birer kültür aktarımı unsuru

olarak değerlendirilebilir. Ayrıca metinlerde Karagöz oyunlarına özgü Çelebi, Bebe Ruhi, Zenne, Tuzsuz Deli Bekir, Tiryaki, Kastamonulu Hamit, Laz ve Acem gibi tipler ile tüm bunların dışında Türk masallarının sevilen karakteri Keloğlan'ın da bulunması kültür aktarımına hizmet etmesi bakımından metinlere değer katmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağın gereği olarak ortaya çıkan yabancı dil öğrenimi ihtiyacı beraberinde hedef dilin kültürünü de bilmeyi zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların aktarımı ve hedef dilin kültürüne ait unsurları yansıtabilecek materyallerin niteliği büyük önem taşımaktadır. Özellikle kaynak kitaplar ve içerisindeki metinlerin kültür öğeleri açısından zengin olması, milletin kültürünü yansıtması, öğrencinin dili ve dilin sahip olduğu kültürü tanıması için gereklidir.

Türk milletinin somut olmayan kültürel mirasının yapı taşlarından olan ve mizahi zekânın en güzel örneklerinden Karagöz oyunları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek materyallerden biri olarak görülebilir. Bu nedenle Karagöz oyunlarında yer alan kültürel unsurları tespit etmek ve bu metinlerin kullanılabileceğini ortaya koymak amacıyla makalede Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları kitap serisinden seçilen altı metin incelenmiştir. Metinlerde yer alan kültürel unsurlar, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı çalışmalarında yer alan bilgiler ışığında oluşturulan tablo ile gösterilmiştir. Seçilen altı Karagöz oyunu sekiz ana başlık altında incelenmiştir. Metinlerde en fazla '8a deyimler' kategorisine ait kültür unsuru tespit edilmiştir. En az ise birer unsurla "Günlük Yaşam" başlığı kapsamında '1f yeme ve içme alışkanlıkları', "Sosyal Yaşam"da '6a moda' ve "Edebiyat Sanat ve Müzik"de '4e el sanatları geleneği' tespit edilmiştir. Karagöz oyunlarında, söz konusu tablolarla ortaya konulan kültür unsurlarının yabancılarla aktarılması yanı sıra geleneksel perde oyununun kendine has özellikleri arasında bulunan tipler, Karagöz ve Hacivat'a ait klişe söz öbekleri, seslenmeler gibi unsurların aktarılması da büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çalışmalarında Karagöz oyunları gibi geleneksel somut olmayan kültür mirası ürünlerinin kullanımı hem dil öğretimine ilgiyi arttıracak hem de kültürün öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle geleneksel unsurlar güncel metinlerle ortaya konulduğunda bireylerin ilgisi daha da artacaktır. Dolayısıyla yeni çalışmalarda, diğer somut olmayan kültürel miras ürünlerinin hazırlanan nitelikli metinlerle Yabancılar Türkçe öğretimi sürecine kazandırılması sağlanırken öğretmenler de kültür unsurlarının aktarımına hizmet edebilecek metinlere yönelmelidir. Ayrıca dört temel dil becerisi kapsamında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere;

- Karagöz Oyunları metinleri karşılıklı konuşmalar şeklinde öğrencilere okutularak canlandırmalar yapılabilir ve ana dillerinde benzer kullanımların olup olmadığı sorulabilir.
- Karagöz Oyunlarında tespit edilen kültür unsurları ile öğrencilerin kendi milletlerine ait kültür unsurlarını karşılaştırıp düşüncelerini yazıya dökmeleri istenebilir.
- Karagöz Oyunlarından seçilen metinler derslerde dinletilerek "Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar", "Selam-Veda, Teşekkür-Özür ifade ve davranışları" ve "Yöresel söyleyişler, ağız özellikleri" gibi durumların doğal sesletimlerinin öğrenciler tarafından duyması sağlanabilir.

Söz konusu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde güncel Karagöz oyunlarının materyal olarak kullanılabileceği ortaya konulmaya çalışılırken somut olmayan kültürel mirasın dil öğretimindeki önemine dikkat çekilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 91-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/52094>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Anameriç, H. (2014). Bilginin toplumsallaşmasında bir bilgi kaynağı olarak gölge tiyatrosu: Karagöz ve Hacivat. ÜNAK 2014 Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi, İstanbul. 1, 18.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Bulut, M. (2014). Türkçe eğitiminde dil ve kültürel değerlerin kazanılmasında Karagöz / gölge oyununun işlevsel kullanımı üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(3), 88-100.
- CEF (Common European Framework of reference for Languages). (2001). *Council for cultural comission, Common European fraemwork of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çiftci, M., Batur, Z. ve Keklik, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür. Durmuş, M., ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (s.365-379). Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Göçer, A. (2013). Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretimi. Durmuş, M., ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (s.171-180). Grafiker Yayınları.
- Güven, A. M. (2019). Türk İslam Edebiyatı. *İstem*, 17(34), 663-666. <https://doi.org/10.31591/istem.610380>
- Güven, Z. Z. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında kültürel iletişim aracı olarak ortak dil öğrenme modeli. *Medeniyet ve Toplum Dergisi (METDER)*, 3(1), 15-32.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kaplan, H. ve Peker, S. (2022). Kök Değerler Eğitimi Açısından Özbek Masalları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 4 (2), 426-444. <https://doi.org/1038151/akef.2022.26>
- Kaplan, M. (1989). *Kültür ve dil*. Dergah Yayınları.
- Karagöz Oyununda Tipler. (<https://hayalicanas.com/hayal-oyununun-kisileri/>)
- Mutlu, H. ve Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar için Türkçe- İstanbul Yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 171(1), 91-107.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies Dergisi*, 6(2), 1619-1640.

- Oral, Ü. (ed.)(2014). *Bilgilerle günümüzden Karagöz oyunları 1,2*. Kitabevi.
- Oral, Ü. (ed.)(2018). *Bilgilerle günümüzden Karagöz oyunları 3*. Kitabevi.
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretiminde yazılı kaynaklar. Durmuş, M., ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (s.387-400). Grafiker Yayınları.
- Türkyılmaz, D. (2013). Karagözü yeniden hayata katmak üzerine bazı öneriler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 12, 51-58.
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listeleri. (<http://unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-Somut-Olmayan-K%C3%BClt%C3%BCrel-Miras-Listeleri>)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Taşkın, M. (2014). Hacivat Karagöz oyunları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür aktarımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 270-288.
- Yiğit, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölge oyunları ile kültür aktarımı: Karagöz örneği. *Eğitim Bilimleri*, 197-217.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 168-186.

EXTENDED ABSTRACT

The language that provides communication is also the carrier of the culture that it has. The necessity of learning a new language in the developing world also required Turkish to be taught as a foreign language. Various studies have been conducted on teaching Turkish as a foreign language and many materials have been developed. It is important that the materials created contain not only the grammar of Turkish rules, but also the material and spiritual structure of Turkish culture. The inclusion of cultural elements of the language learned in the course materials will attract the attention of the learner of a new language and will enable them to understand and absorb the cultural elements of the language to be learned. In this context, literary texts of the nation's culture, historical, mythical stories, elements of humor, folklore, dance, shadow plays, and so on, are materials that contribute to language teaching.

One of the texts that can be used as course material in teaching Turkish as a foreign language is "Karagöz Shadow Plays", which is one of the important parts of our culture. As of 2022, the UNESCO-led representative list of Turkey's Intangible Cultural Heritage of Humanity includes 23 elements. In 2009, "Karagöz" was added to the fourth place of this list. In addition to contributing to language teaching as text, Karagoz is an activity that will make learning easier and more enjoyable by creating an audio and visual game, a material that can serve cultural transfer.

This study examined the current and unique Karagoz plays that belong to Turkish culture. It is aimed that the cultural elements determined from the shadow plays can be prepared and used as a material in teaching Turkish as a foreign language. As the learner of the language can encounter many elements of Turkish culture in the Karagoz plays, he will also be acquainted with the unique features of these shadow plays.

Materials and Methods: The study is qualitative research. Data from the Karagöz play was obtained using document analysis. The documents examined are the texts in the book named "Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları 1-2-3", which is composed of up-to-date texts compiled and brought together by Ünver Oral. These compiled shadow plays consist of works participating in the "Karagoz-Hacivat Shadow Play Text Writing Contest", which was held by the Bursa Metropolitan Municipality in 2012. These three aforesaid books were examined and six plays that were thought to be rich in cultural elements were selected. It has also benefited from the opinion of experts in selected shadow plays. Among the cultural elements included under the title of

"Sociocultural Knowledge" in the Common European Framework of Reference for these six plays; The headings of "daily life, life interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, body language, social customs (traditions), ceremonial behaviors" were scanned. Based on these elements, a table of seven main headings of Okur and Keskin, and eight categories of Mutlu and Set, were created by us to create a new table. After all these reviews and changes, some edits were made to the table, as were the findings of the six selected shadow plays for the study. In its final state, the distribution of cultural elements of the research has been summed up in eight main topics. The table also contains the main headlines "Daily Life, Interpersonal Relations, Values and Education, Literature, Art and Music, Traditions and Folklore, Social Life, Geography and Space, Proverbs and Statements" and other complementary subtitles from a to j. All the cultural elements identified are listed according to the cultural element table numbering. The cultural statement is expressed in bold text within a sentence. "/" sign is used if two different cultural elements exist in the same sentence; and "-" sign is also used if the element in the sentence meets two different cultural elements.

Findings: In order to demonstrate that it can be used as course material in teaching Turkish as a foreign language in the article, six texts selected from the "Bilgilerle Günümüzden Karagöz Oyunları" book series – from the first book; Cem Günen's "Dördüncü Cemre", Emel Dinseven's "Tılsımlı Taş"; from the second; Ünver Oral's "Karagöz'ün Manavlığı", Cem Fırtına's "Zaman Makinesi", from the third Habib İvgen's "Karagöz Robot", Selahattin Adıgüzzeller's "Karagöz Sosyal Medyada" - examined under eight main headings. In addition to the previous research, "hello-goodbye", and "thank you-apology" expressions to the part 2b and "prayer-curse" expressions were added to the 5g section; the expression "others" in section 5i was removed, and "local idioms, dialect features" were added instead. In addition, by adding "metaphorical expressions" to 5b-oral expressions and oral traditions, sections 8 and b are divided into separate categories as "idioms" and "proverbs". The nursery rhymes in the games are discussed under the 4a "Literature" subheading.

In the current Karagoz plays, the frequency of cultural elements that can be used to teach Turkish is noted. In the texts, the cultural element belonging to the category of '8a idioms' was determined the most. The least common cultural elements were identified as '1f eating and drinking habits' under the title of "Daily Life", '6a fashion' in "Social Life" and '4e handicraft tradition' in "Literature, Art and Music".

In addition, the features of traditional shadow plays in the game; elements such as introduction, showpiece, nareke, tambourine; The cries of Karagöz and Hacivat such as "Oh Friend (Lover) give me fun...", "We wish you don't mind if we have slipped"; the presence of heroes such as Tuzsuz Deli Bekir, Hamit from Kastamonu and Laz showed that apart from the text of the Karagoz play can be considered as an important cultural transfer element in teaching Turkish as a foreign language.

Conclusion and Suggestions: The study concluded that Karagoz plays, one of the most beautiful examples of the Turkish nation's comic intelligence, may be suitable for materials used to teach foreigners Turkish. The cultural elements in the six texts examined are shown in the table created in light of the information included in the European Common Application Text and in the cultural transfer studies in teaching Turkish to foreigners. In Karagoz plays, it is of great importance to convey the cultural elements revealed in the aforementioned paintings to foreigners, as well as transferring elements such as the types, cliché phrases, and vocalizations of Karagoz and Hacivat, which are among the unique features of the traditional shadow play.

As it is seen, the interest of individuals will increase even more when traditional elements are introduced with contemporary texts during teaching Turkish to foreigners. Therefore in new studies, other non-concrete cultural heritage products should be incorporated into the process of teaching Turkish to Foreigners through qualified texts, while teachers should be drawn to texts that can serve the transfer of cultural elements. Thus, individuals who learn Turkish as a foreign language will be more interested in Turkish and Turkish culture.

Developing The Scale For Identifying Small ‘t’ Traumatic Experiences

Safiye YILMAZ DİNÇ¹  Fatma SAPMAZ² 

¹ Ministry of Education, Ankara, Turkey, safivepdr@hotmail.com, (Corresponding Author)

² Bakırçay University, Psychology, Izmir, Turkey, fatma.sapmaz@bakircay.edu.tr

Makale Bilgileri

Makale Geçmişi
Geliş: 08.06.2023
Kabul: 09.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Psikolojik Travma,
Yaşam Deneyimleri,
Ölçek

ÖZ

Objectives: The objective of the research was to create the "Small ‘t’ Traumatic Experiences Identification Scale" for the purpose of identifying small ‘t’ traumatic experiences and to investigate the influence of psychological needs on small ‘t’ traumatic occurrences. Method: The study participants consisted of 549 individuals for the exploratory factor analysis, 307 for the confirmatory factor analysis, and 89 for the test-retest analysis, all over the age of 18. Exploratory and confirmatory factor analyses were employed to assess the construct validity of the newly developed scale. Reliability analyses of the scale were performed using test-retest and internal consistency coefficients. Following the creation of the scale, multiple linear regression analyses (MLRA) were conducted using data from 806 university students to ascertain the extent to which psychological needs, along with their sub-dimensions, predict small ‘t’ traumatic experiences. Findings: The goodness of fit indices were χ^2/sd (3102.59/942) = 3.29, $p=.001$, SRMR: .064; NNFI:96; IFI=.96; CFI=.96; RMSEA=.087. The internal consistency coefficients were .96 for ‘Small ‘t’ Trauma Related to Family Relationships’, .92 for ‘Small ‘t’ Trauma Related to Social Relationships’, and .76 for ‘Small ‘t’ Trauma Related to Physiological Needs’, and .96 for the total scale. Result: The findings of the study indicated that the developed scale exhibited a three-factor structure and demonstrated satisfactory levels of validity and reliability, supporting its suitability for application. Additionally, the study revealed that psychological needs emerged as a significant predictor of small ‘t’ traumatic experiences based on the obtained results.

Küçük t Travma Yaşantılarını Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Article Info

Article History
Received: 08.06.2023
Accepted: 09.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:

Psychological
Trauma,
Life Experiences,
Scale

ABSTRACT

Amaç: Bu araştırmanın amacı küçük ‘t’ travmatik yaşantıları ortaya koymak için “Küçük t Travmatik Yaşantıları Belirleme” ölçeğinin geliştirilmesi ve psikolojik ihtiyaçların küçük ‘t’ travmatik yaşantıların yordayıcı rolünün incelenmesidir. Yöntem: Araştırma örneklemini açıklayıcı faktör analizi on sekiz yaş üstü olan 549 kişiden, doğrulayıcı faktör analizi 307 kişiden, test-tekrar test analizi ise 89 kişiden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilirken kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğine bakılmış olup, güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. Psikolojik ihtiyaçlar ve alt boyutlarının küçük ‘t’ travmatik yaşantıları yordama düzeyini ortaya koymak için ise 806 kişilik farklı bir örneklem grubu üzerinde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri gerçekleştirilmiştir. Bulgular: Ölçeğin uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (3102.59/942) = 3.29, $p=.001$, SRMR: .064; NNFI:96; IFI=.96; CFI=.96; RMSEA=.087 şeklinde olduğu gözlenmiştir. İç tutarlılık katsayıları ‘Aile İlişkilerinden Kaynaklı Küçük t Travmalar’ için .96, ‘Sosyal İlişkilerden Kaynaklı Küçük t Travmalar’ için .92, ‘Fizyolojik İhtiyaçlardan Kaynaklı Küçük t Travmalar’ için .76 ve ölçeğin tamamı için ise .96 olarak bulunmuştur. Sonuç: Elde edilen bulgular sonucunda geliştirilen ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği, geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin kullanım için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca psikolojik ihtiyaçların küçük ‘t’ travma yaşantılarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Atıf/Citation: Yılmaz Dinç, S. & Sapmaz, F. (2023). Developing The Scale For Identifying Small ‘t’ Traumatic Experiences. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 754-769.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

INTRODUCTION

In psychology, trauma refers to a psycho-biological “wound” that occurs in relation to various psychological, biological, social and other environmental factors (Nijenhuis & Van Der Hart, 2011). From a diagnostic perspective, while only major and effective disasters (earthquake, flood, etc.) were categorized as trauma in DSM-I and DSM-II, the individual experience of trauma was emphasized for the first time in DSM-III. This emphasis continued to strengthen in DSM-IV and DSM-V. This made it easier to assess the challenges faced in daily life (for example, decrease in functionality, relational problems) as trauma (Avina & O’Donohue, 2002). Both causes and symptoms of trauma have a wide variety. As a matter of fact, life experiences that seem harmless today can also cause trauma (Levine & Frederick, 2020). In addition, although these experiences do not seem unusual enough, they can form dysfunctional coded memory networks that stand out as significant for the client. Referred as small- t trauma experiences, these life experiences can create permanent difficulties in clients' lives that may contribute to a specific diagnosis or the development of additional symptoms (Leeds, 2016; Shapiro, 2001a). In this context, it is necessary to determine and examine the small ‘t’ traumatic experiences in detail. In fact, the identification and treatment of small 't' traumatic experiences (Shapiro, 2001b), which serve as the underlying factors for numerous pathologies, are also significant from a clinical perspective (Forgash, 2007). There has been an increased focus in the literature on the adverse impact of small traumas on mental health, alongside big traumas (Shapiro, 2001a).

Even though small ‘t’ trauma, which are caused more by negative early life experiences, seem small from an adult perspective, they can be scary for a child (Morrissey, 2013; Shapiro, 2012) because small traumas that include experiences such as not being loved, not accepted, not wanted, are associated with the fear of survival, and this automatic fear can suppress the processing system of the brain. With this suppression, negative experiences in childhood can be the source of problems in adulthood (Shapiro, 2012). Although an adult tends to rationalize these early experiences to avoid their weight, the reality is different from this denial. This denial points to the extent of physical and emotional pain that even small traumas can cause, and reveals the need to determine small ‘t’ traumatic experiences. This need brings with it the questions of what small trauma experiences can be and how they can be measured.

The literature on small ‘t’ traumatic experiences draws attention to the fact that small ‘t’ trauma are based on experiences that have continuity and create a stress load. Among these experiences, there are experiences such as not being valued by one’s family, not being given the right to choose, and being constantly criticized. Psychological needs play a significant role in shaping the impact of the mentioned experiences. Hensley (Hensley, 2015) listed unmet needs among the factors that cause small ‘t’ trauma. Psychological needs are commonly defined in the literature as vital psychological nutrients that are essential for individuals' adjustment, well-being, and personal growth (Kanat et al, 2016; Vansteenkiste et al, 2020; Van Hooff & De Pater, 2019). As a matter of fact, with its positive or negative reflections, the level of satisfaction of psychological needs is an important determinant in terms of mental health. These needs being met, especially in childhood, has a reducing effect on the incidence of mental health disorders (Doğan, 2020). When the needs are not met, thoughts such as 'being unimportant' and 'not being good enough' may become a part of the unprocessed memory network (Shapiro, 2012) because when insensitive to the needs of child, this situation can become a problem that negatively affects the whole life of the child. In fact, children whose needs are ignored can often be seen as those who cause problems at school or who have problems in their relationships (Shapiro, 2012). This not only shapes individuals' self-image, but also determines the perspective of others (family members, friends, etc.) towards them (Shapiro, 2012). In addition, children who have experienced significant and recurrent traumas in childhood or who have witnessed such traumatic experiences may develop schemas related to relationships, unlike children who have never experienced trauma (Keçeli, 2015). On the other hand, the social relationships of children whose needs were met by their families during childhood and who grew up in a safe environment are also healthy (Raja et al, 1991). In fact, it is noteworthy that small ‘t’ traumatic experiences are based on unmet needs that occur in the early period, especially on close relationships that

were not satisfied (Hensley, 2015). In the light of these emphases in the literature, psychological needs were discussed within the framework of Self-Determination Theory and scale development studies were carried out based on autonomy, competence and relatedness needs. The need for autonomy is the the ability to determine one's own actions and make independent decisions. The second basic need of relationality, is the feeling of connectedness to people one interacts with. The need for competence on the other hand, expresses the individual's state of "sufficient competence" which arises as a result of being able to act in their own capacity (Baard, Deci & Ryan, 2004). However, small traumas caused by early experiences are not limited to psychological needs. For this reason, although it is suggested in the literature that not meeting the psychological needs may cause small 't' trauma, it is necessary to make an appropriate and accurate conceptual and measurement definition of the concept of small 't' traumatic experiences, considering that trauma will not occur in every person whose psychological needs were not met. Based on this need, studies and the measurement tools used were also examined.

It is noteworthy that scales such as the Post-Traumatic Stress Disorder Short Scale (PTSDSS) (Evren et al, 2016) and the Post-Traumatic Stress Diagnostic Scale (PTSDS) (Işıklı, 2022), which are examined from the perspective of psychological trauma and widely accepted measurement tools, are mainly focused on major traumas, whereas small traumas have been limited to literature highlights and examples and that there is no measurement tool related to this. Similar measurement tools that address early life experiences include the Adverse Childhood Negative Experience Scale (Gündüz et al., 2018), Childhood Traumas Questionnaire (CTQ) (Şar, 2012), Childhood Experiences Questionnaire (Manap, 2015), but these tools do not strictly focus on small 't' traumatic experience.

Taking into consideration all of these factors, the objective of this research was to develop a measurement tool that can effectively identify small 't' traumatic experiences. The study aimed t address the questions of what constitutes small 't' traumas and how they can be accurately measured. The item pool of the Small 't' Traumatic Experiences Identification Scale (StTEIS) was formed based on unmet needs. However, considering that small 't' trauma do not only consist of unmet psychological needs, it is important to learn to what extent unmet psychological needs predict small 't' traumatic experiences, so that we can see the association between them more clearly and understand the explanatory role of psychological needs on small 't' trauma. Within this framework, two hypotheses were formulated for the study:

Hypothesis 1: The StTEIS, which stands for Small 't' Traumatic Experiences Identification Scale, has been demonstrated to be a dependable and valid instrument for accurately identifying and assessing small 't' traumatic experiences.

Hypothesis 2: a) Autonomy

b) Competence

c) The sub-dimension of relatedness within psychological needs has been found to significantly predict small 't' traumatic experiences.

METHOD

The study employed quantitative research methods. Content, construct and criterion validity were examined as part of the validity works of the StTEIS. As part of the reliability works, internal consistency coefficient and test-retest were examined. Scale development steps were followed in the first stage, which was carried out with descriptive survey design, whereas predictive correlational research design was used in the second stage. Furthermore, MLRA was performed.

Study Group

To ensure the study encompassed relevant experiences, the participant group was specifically

selected to include individuals aged 18 and above. This decision was made because small 't' trauma primarily encompasses negative experiences that occur during childhood. Therefore, the study group for the StTEIS consisted of individuals who were 18 years of age or older. For psychometric evaluations of the scale, exploratory factor analysis (EFA) was applied to 549 sample groups. The manuscript was applied to 307 people for confirmatory factor analysis (CFA) and to 89 people for test-retest reliability analysis consisting of a different sample.

This research involved a sample of 806 participants who were 18 years of age or older for MLRA.

Data Collection Tools

The Personal Information Form and the CTQ and the PTSDSS measurement tools were used to determine the criterion validity. In the second stage, the predictive correlational study, the Need Satisfaction Scale (NSS) and the StEIS developed within the scope of this research were used.

Childhood traumas questionnaire (CTQ)

Developed by Bernstein et al. (2003) to determine childhood traumas, the CTQ's validity and reliability studies in the Turkish culture was carried out by Şar et al. (2012). The total scale, encompassing 28 items and five sub-dimensions, demonstrates a high level of internal consistency reliability with a coefficient of .93. Additionally, the test-retest correlation coefficient for the scale is .90. A notable association was discovered between the magnitude of the scale and the overall scores of the Dissociative Experiences Scale. Consequently, it can be concluded that the Turkish version of the scale exhibited satisfactory levels of validity and reliability. In the context of our current investigation, the internal consistency coefficient of the measurement tool was determined to be .72.

Post-traumatic stress disorder short scale (PTSDSS)

Adaptation studies of the scale developed by LeBeau, Mischel, Resnick, Kilpatrick, Friedman, and Craske (2014) to detect the symptoms of post-traumatic stress disorder were carried out by Evren et al.(2016). The findings of the study indicated that the Turkish version of the PTSDSS exhibited a Cronbach's alpha value of .87. Furthermore, the scale demonstrated a single-factor structure that accounted for 49.94% of the total variance. The goodness of fit indices after the confirmatory factor were RMSEA: 0.064, GFI: 0.969, GFI: 0.939, GFI: 0.495, NFI: 0.965, CFI: 0.977, IFI: 0.977, all within acceptable limits. In the context of our present investigation, the measurement tool yielded a notable internal consistency coefficient of .92.

Need satisfaction scale (NSS)

Cihangir-Çankaya and Bacanlı (2003) conducted the Turkish adaptation of the NSS originally developed by Deci and Ryan (1991). The total scale, comprising 21 items and three sub-dimensions, exhibited a commendable internal consistency reliability coefficient of .83. The test-retest correlation coefficient of the scale is .89, and the item-total correlation values vary between .33 and .64. Following the confirmatory factor analysis, the goodness-of-fit indices for the model were as follows: RMSEA: .07, GFI: .86, AGFI: .82, CFI: .82, and NNFI: .80. In the specific context of our current study, the reliability coefficient for this measuring instrument was established to be .87.

Data Analysis

A collection of items was generated by conducting a comprehensive review of pertinent literature. Validity and reliability analysis were conducted for the draft scale. The validation investigations carried out for the StEIS involved assessing construct validity, content validity and criterion validity. Initially, a content validity assessment was conducted to ascertain whether the items included in the scale adequately captured the variable under investigation. To evaluate construct validity, factor analyses were employed to determine the underlying dimensions of the scales and to assess whether the scales were consistent with the corresponding sub-dimensions. PCA was chosen as the preferred method for conducting the EFA. Therefore, during the EFA using PCA, the varimax rotation method was employed as a basis. The varimax approach aims to maximize the variance in order to determine the factors more effectively. To

assess construct validity, CFA was conducted to examine the appropriateness of the obtained factor structure. Furthermore, the scale underwent an analysis of item-total and item discrimination level correlations. Following that, items with statistically insignificant discrimination levels were eliminated from the scale. Regarding the reliability studies of the StEIS, Cronbach's alpha values were calculated to assess the internal consistency of the scale. Additionally, the consistency between measurements was evaluated through a test-retest analysis used to determine the stability of the scale over time. In the study, a significance level of .05 was established for conducting statistical operations, indicating that results with a p-value less than or equal to .05 were considered statistically significant.

To assess the predictive power of psychological needs on small 't' traumatic experiences, a MLRA was conducted. In accordance with the objectives of the study, MLRA was employed to examine the extent to which psychological need satisfaction, as well as the sub-dimensions of autonomy, competence, and relatedness, explain small 't' traumatic experiences. After the preliminary analyses, the relationship between small 't' trauma and psychological need satisfaction levels was examined with the data collected from the study group using Pearson product-moments correlation analysis. The study data, the margin of error was taken as $p < .05$, and the significance levels of $p < .01$ and $p < .001$ were shown. SPSS 20 statistical program was used in data analysis. In addition, before the analysis, whether there were outliers and whether the regression analysis met the assumptions of linearity and multivariate normality was examined.

FINDINGS

Findings Regarding the StEIS

The validity studies conducted for the StEIS encompassed an assessment of content, criterion and construct validity. The reliability studies focused on examining test-retest reliability and the internal consistency coefficient.

Content validity

The validity of the StEIS was initially evaluated using the content validity method. To assess content validity, expert opinions were sought in the initial stage to evaluate whether the items within the item pool adequately measured the intended variable. The experts were asked to give their opinions on scale items' appropriateness, fluency, appropriateness for study purpose, clarity, expression of the statements, language usage and intelligibility. The expert opinion form utilized for assessing the scale items categorized them into three rankings: "The item should be used" (1), "The item can be used but not mandatory" (0) and "The item should be removed" (-1). After incorporating expert feedback, the scale's ultimate iteration now consists of a grand total of 71 items.

The developed 71-item scale was also administered to a group of 20 participants (seven of them in the age group of 18-25, four in the age group of 25-35 and nine in the age group of 35-50) as a pilot application. Among the participants in this group, five individuals were Turkish Language teachers. The participant feedbacks showed that there was no unintelligible item but only a few spelling and punctuation errors, thus there was no need to remove any items.

Construct validity

Both EFA and CFA were employed to assess the construct validity of the scale. In the EFA, the 71- item measurement tool was administered to a study group comprising 549 individuals aged 18 and above. First, KMO and Bartlett statistics were used. The obtained values showed that the sample size was appropriate (KMO: .95 and Bartlett= $p < .0001$). After conducting an EFA, a total of 26 items that demonstrated factor loadings below .30 and loaded on multiple factors were eliminated from the structure. Subsequently, the EFA was repeated with the revised set of items. Considering the factor loadings obtained from the StEIS had a three-factor structure. Based on considerations of the relevant literature and item characteristics, appropriate names were assigned to the identified factors. The 'Small 't' Trauma Related to Family Relationships' (StTFR) sub-dimension had 22 items, the 'Small 't' Trauma Related to Social Relationships' (StTSR) sub-dimension had 14 items, and the 'Small 't' Trauma Related to Physiological Needs' (StTPN) sub-dimension had nine item.

The factor loadings were between .480 and .796 in the first factor, between .495 and .772 in the second factor, and between .429 and .750 in the third factor. The three factors, which contained outliers ranging from 2.52 to 16.54, collectively accounted for 50.8% of the total variance explained by the scale. Table 1 presents the eigenvalue, variance, and cumulative variance values corresponding to the factors.

Table 1. The eigenvalue, variance and cumulative variance values according to the factors

COMPONENT	EIGENVALUE	VARIANCE	CUMULATIVE VARIANCE
1	42	20.03	36.75
2	38	18.40	45.22
3	207	100.00	50.81

Based on the information provided in Table 1, the first factor explains 36.75% of the total variance, the second factor accounts for 8.47% of the total variance, and the third factor covers 5.59% of the total variance. Also, the factor eigenvalues were greater than 1. After EFA, whether the factor structures were confirmed was examined with first and second level CFA. The findings of CFA performed with data collected from 307 people from another sample showed a moderate fit with χ^2/df (3102.59/942) = 3.29, $p = .001$. The additional goodness-of-fit values obtained after conducting the CFA were as follows: SRMR = .064, NNFI = .96, IFI = .96, CFI = .96, and RMSEA = .087. These values indicate that the model achieved an acceptable level of fit. Figure 1 illustrates the model derived from the analysis.

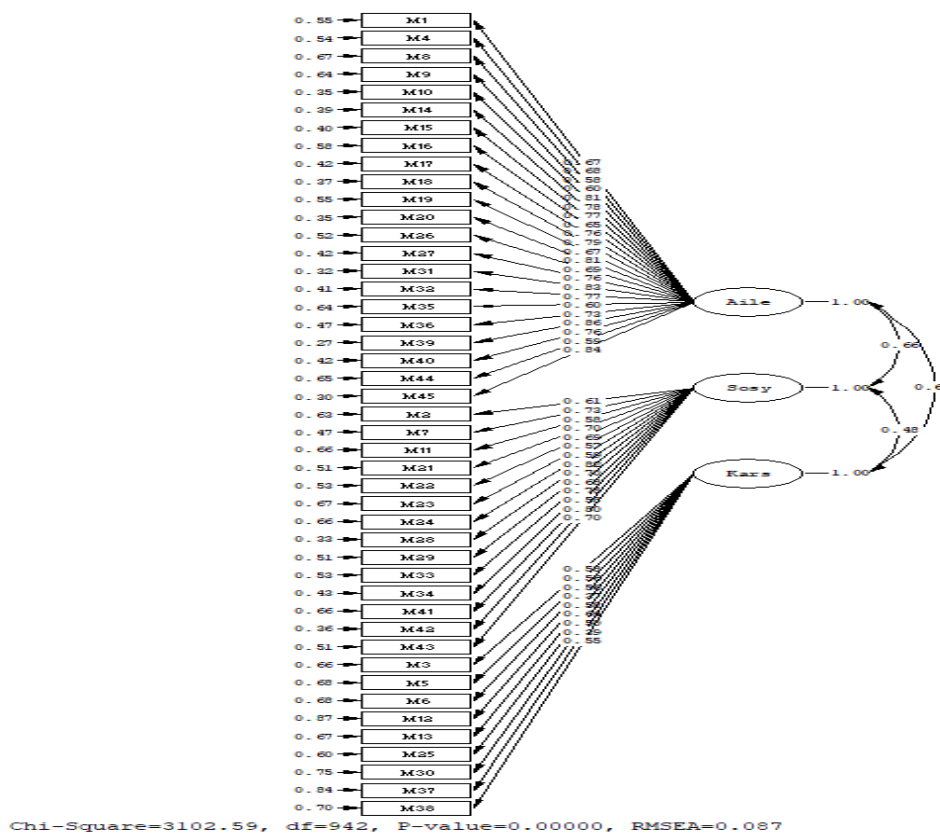


Figure 1. First level CFA standardized factor loads

The results of the StEIS first level CFA revealed that the item factor loads ranged from .37 to .86. The results of the second-level CFA conducted subsequently were found to be consistent with the findings of the first-level CFA. In both analyses, all factor loadings were determined to be significant at the .001 level, indicating a strong and consistent relationship between the latent factors and observed variables Table 2 displays the correlation values among the factors.

Table 2. *Correlation values between factors*

	1	2
1. StTFR	-	
2. StTSR	.66**	-
3. StTPN	.68**	.48**

**p<.01

Based on the correlation values provided in Table 2, the highest correlation coefficient was observed between the StTFR and StTPN sub-dimensions, with a value of $r=.68$, indicating a strong positive correlation ($p<.01$). Conversely, the StTSR and StTPN sub-dimensions exhibited the lowest correlation coefficient of $r=.48$, indicating a moderate positive correlation ($p<.01$). The findings showed that the values obtained for the study model within the scope of standard fit values confirmed the modeled factor structure.

Criterion validity

For the criterion validity of the StEIS, similar scales were used. In this context, the PTSDSS (Evren, 2016) and the CTO (Şar, 2012) were used, and the relationships between both scales and the StEIS were analyzed by Pearson correlation analysis. The results are given in Table 3.

Table 3. *Results of the Pearson correlation analysis of the relationship between StEIS, PTSDSS, and CTO*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. StTFR	-							
2. StTSR	.79**	-						
3. StTPN	.62**	.58**	-					
4. PTSDSS	.38**	.58**	.35**	-				
5. Emotional Abuse	.63**	.53**	.45**	.26**	-			
6. Physical Abuse	.22**	.20*	.27**	.13	.50**	-		
7. Physical Neglect	.07	.14	.13	.05	.11	.19*	-	
8. Emotional Neglect	.21**	.08	.14	-.07	.36**	.33**	.22**	-
9. Sexual Abuse	-							

According to the information in Table 3, a significant moderate positive relationship was observed between the mean scores of the StTRF sub-dimension of the StEIS and the mean scores derived from the following measures: the PTSDSS ($r=.38$, $p<.05$), the Emotional Abuse sub-dimension of the CTO ($r=.63$, $p<.05$), and the Sexual Abuse sub-dimension of the CTO ($r=.36$, $p<.05$). Furthermore, as indicated in the results provided, there was a significant moderate positive relationship between the mean scores of the StTSR sub-dimension of the StEIS and the mean scores obtained from the following measures: the PTSDSS ($r=.58$, $p<.05$), the Emotional Abuse sub-dimension of the CTSS ($r=.53$, $p<.05$), and the Sexual Abuse sub-dimension of the CTO ($r=.53$, $p<.05$). Moreover, the findings indicate a significant moderate positive relationship between the mean scores of the StTPN sub-dimension of the StEIS and the mean scores obtained from the following measures: the PTSDSS ($r=.35$, $p<.05$), the Emotional Abuse sub-dimension of the CTSS ($r=.458$, $p<.05$), and the Sexual Abuse sub-dimension of the CTO ($r=.37$, $p<.05$).

Reliability

The reliability analysis was conducted on the form derived from the StEIS, which consists of three dimensions and 45 items. To assess the reliability of the form, both Cronbach's alpha internal consistency coefficient and test-retest analysis were conducted. These analyses help evaluate the consistency and stability of the measurements over time. Item discrimination analysis was also employed as part of the reliability assessment. This analysis helps determine the extent to which individual items on the form discriminate between participants with different levels of the measured construct. The values regarding the test-retest analysis and Cronbach's alpha internal consistency are presented in Table 4.

Table 4. *Values regarding the reliability analysis*

DIMENSIONS	ITEM NUMBER	CRONBACH’S ALPHA	TEST RETEST
StTFR	22	.96	.98
StTSR	14	.92	.96
StTPN	9	.76	.97
Total	45	.96	.98

As seen in Table 4, the Cronbach's alpha reliability coefficient in the reliability studies was as .96 for the total scale, .96 for the StTFR, .92 for the StTSR, and .76 for the StTPN. Also, the test-retest correlation was .98 for the total scale, .98 for the StTFR, .98 for the StTSR, and .97 for the StTPN.

The results of the item discrimination analysis conducted for reliability revealed a significant difference ($p < .01$) between the means of the lower and upper 27% groups for all items in the scale. Based on the significant differences observed between the lower and upper 27% groups for all items in the scale, it can be concluded that the scale is indeed discriminant in measuring the intended characteristic. The anti-image correlation values of the items range between 0.860 and 0.973. Based on the analysis results, it can be inferred that the items in the scale make a significant contribution to the factor structure of the scale. The high contribution of the items to the factor structure indicates that each item is strongly related to the underlying construct being measured. Additionally, the strong relationships observed between the items in the correlation matrix suggest that they are interrelated and collectively represent the construct in a cohesive manner. These findings further support the overall validity and reliability of the scale.

Based on the findings presented, it can be concluded that the StEIS exhibits a three-dimensional structure and possesses favorable psychometric properties, including validity and reliability. The evidence gathered from content validity, construct validity (through EFA and CFA), criterion validity, Cronbach's alpha reliability, test-retest reliability, and item discrimination analysis supports the conclusion that the StEIS is a valid and reliable measurement tool for assessing small ‘t’ traumatic experiences.

Regression Analysis Findings Regarding the Prediction of Psychological Need Satisfaction and its Sub-Dimensions on Small ‘t’ Traumatic Experiences

The MLRA examining the predictive relationship between psychological needs and small ‘t’ traumatic experiences revealed a significant association. This indicates that psychological needs, as measured by the scale, play a role in predicting the occurrence or intensity of small ‘t’ traumatic experiences. Before the regression analysis, whether the normality and analysis assumptions were met was examined. For this purpose, multivariate normal distribution and linearity analyses (P-P) were made using the normal distribution curve plot, histogram, and scatter plot of residual values. In Figure 2, histogram of small ‘t’ traumatic experiences, P-P normal distribution curve graph and scatter graph are given together.

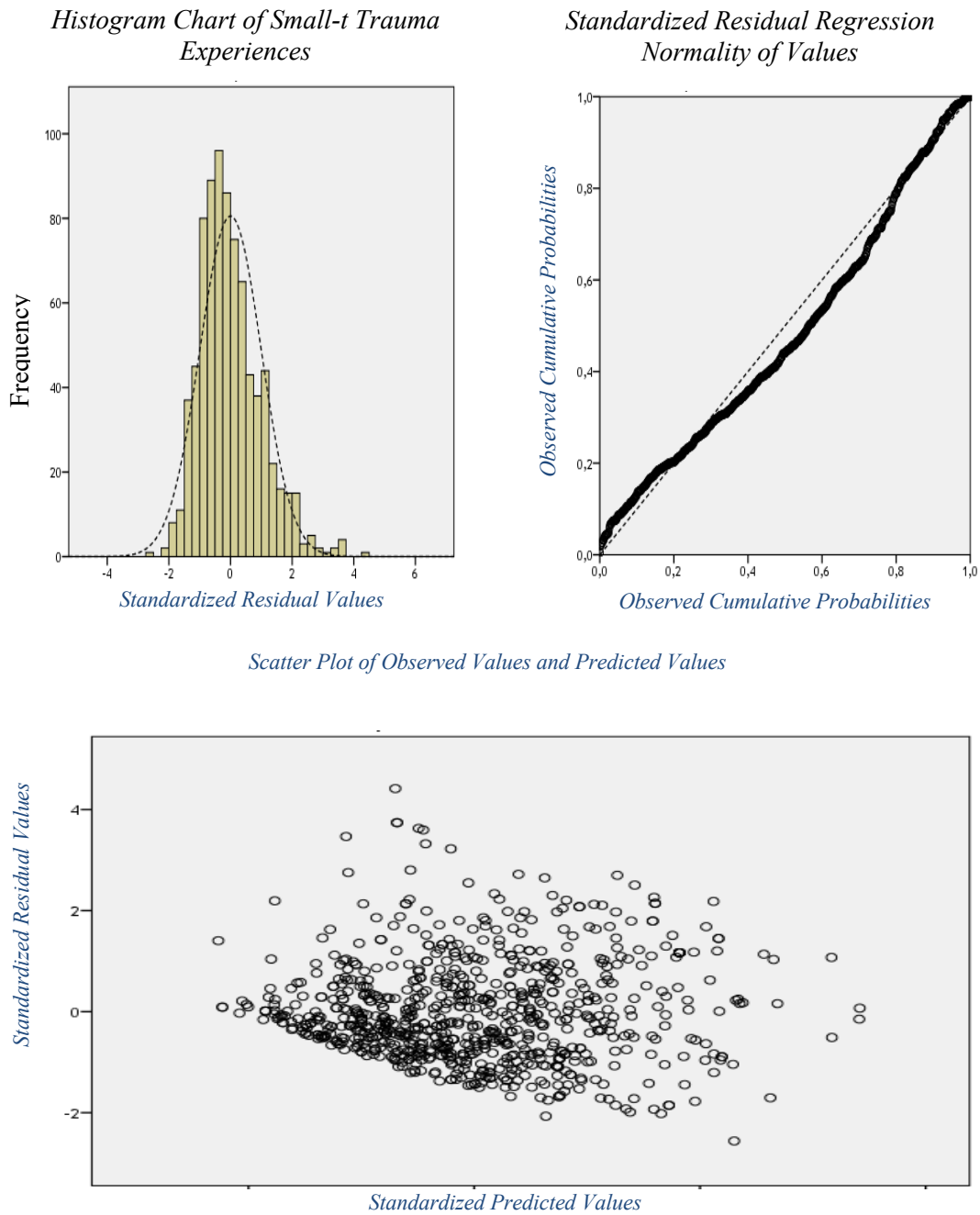


Figure 2. Histogram, P-P normal distribution curve plot, and scatter plot of small ‘t’ trauma

As seen in the related graphs of the small ‘t’ traumatic experiences in Figure 2, for regression, normality and linearity assumptions were met. After the normality tests, the variance inflation (VIF) and tolerance values were calculated for the multicollinearity tests between the predictor variables, and DurbinWatson analysis was used to test whether there was an autocorrelation problem. The results are given in Table 5.

Table 5.Results of multicollinearity analysis between predictive variables

Variables	VARIABLES			Tolerance	VALUES	
	1	2	3		VIF	Durbin-Watson
Need for Autonomy	1	.66**	.53**	.521	1.919	
Need for Competence		1	.53**	.516	1.938	1.87
Need for Relatedness			1	.660	1.515	

In Table 5, the correlation coefficients between the predictive variables revealed that there was a moderate and positive correlation between autonomy-competence ($r = .66$ $p < .01$), autonomy-relatedness need ($r = .53$ $p < .01$), and competence-relatedness need ($r = .53$ $p < .01$). The correlation coefficients between all predictor variables were less than .80. The tolerance values obtained for the variables were greater than 0.2 and the VIF values were less than 10. No evidence of multicollinearity was found among the predictor variables. VIF values less than 10 and tolerance values greater than 0.2 are generally considered acceptable to avoid multicollinearity issues in regression analysis (Field, 2005). The Durbin-Watson coefficient was employed to test autocorrelation. In the regression analysis, Durbin-Watson values are expected to be between 1.5 and 2.5 (Öztürk, 2006). The Durbin-Watson value calculated in this research was found as 1.87, thus there was no autocorrelation problem.

After meeting the regression assumptions, the predictive role of psychological need satisfaction in small ‘t’ traumatic experiences was examined by MLRA, and the results are given in Table 6.

Table 6.Multiple linear regression analysis regarding predictive role of psychological need satisfaction in small ‘t’ traumatic experiences

Small ‘t’ Traumatic Experiences	B	SHB	B	T	P
Constant	4.423	.118		37.504	.000
1– Need for Autonomy	-.231	.024	-.365	-9.467	.000
2– Need for Competence	-.033	.026	-.049	-1.275	.203
3– Need for Relatedness	-.234	.027	-.298	-8.688	.000

As seen in Table 6, the autonomy need explained 36% ($\beta = -.36$) of the observed variance regarding small ‘t’ traumatic experiences and 30% ($\beta = -.30$) of the relatedness need. The competence need, on the other hand, was not a significant explanatory of small ‘t’ traumatic experiences ($p = .20$). The level of meeting of three psychological needs together explained 38% of the observed variance regarding small ‘t’ traumatic experiences ($R = .615$, $R^2 = .379$, $F = 162.83$, $p < .01$). The findings of MLRA revealed that psychological needs, except for the competence need, significantly predicted small ‘t’ traumatic experiences. In the study, the assumptions of linearity and normality were met, and the analysis results showed that psychological needs, except for the competence need, predicted small ‘t’ traumatic experiences.

DISCUSSION

Discussion Regarding the StEIS Findings

The analysis results indicated that the StEIS possesses validity and reliability as a measurement tool for assessing small 't' traumatic experiences, and it demonstrates a three-factor structure. According to the results, the sub-dimensions of the StEIS are StTFR, StTSR, and StTPN. These sub-dimensions were named especially after close relationships. The literature review put forth that small ‘t’ trauma are especially related to unmet psychological needs (Barbash, 2001; Civilotti et al., 2019; Forgash & Knipe, 2007; Hensley, 2015). As a matter of fact, the focus on relationships in many measurement tools developed by taking into account the emphasis on the effects of childhood experiences in the future also supports this. Childhood Experiences Measurement Tool (Manap; 2015), one of these measurement tools, focused on individuals' childhood relationships and tried

to measure them in the context of family, school, and general social relationships. In fact, it is noteworthy that the two main dimensions of the scale developed in the present study are relationships. The first of these involves traumas originating from family, and the second one involves traumas originating from social relationships.

The reason behind the emphasis on family relationships in childhood can be explained by the positive and negative reflections of family life on the child because, if familial relationships are established in a healthy way, it affects the social relationships of the child, especially self-esteem, and thus a trauma infrastructure can be prevented (Raja, 2019). On the other hand, insufficient fulfillment of the relationships brings with it emotional neglect, and the child's coping skills do not develop well in the face of these experiences (Keçeli, 2015), and thus he/she may be exposed to the effects of trauma. In addition, the importance of family support, as well as the severity of the event, draws attention on the transformation of negative events that are not directly related to family relations (experiences of failure, etc.) into a traumatic process (Kaya, 2019). Small 't' trauma may occur more frequently, especially in cases where the relatedness need, such as rejection, abandonment, and being unloved, is not met (Barbash, 2017; Civilotti et al., 2019; Forgash, 2007; Hensley, 2015; Mol et al., 2005; Morrissey, 2013; Shapiro, 2001b; Shapiro, 2012; Shapiro, 2009; Turner & Lloyd, 1995; Wesselmann et al., 2012). Since family relationships are very important in determining small 't' traumatic experiences, it can be said that the StTFR sub-dimension, which has the highest number of items (22 items), is the strong side of the StEIS.

Another factor based on relationships related to small 't' traumatic experiences includes our social relationships. Named StTSR, this factor is closely related to the fact that the people with whom the individual interacts in daily life (family, teacher, friend, etc.) have an impact on his development because although relationships are important in every period of life, social relationships in addition to the family also play an important role in one's self-confidence and in the external world, and in coping with traumatic experiences (Levine & Frederick, 2020). For example, not being loved or valued by the family causes a traumatic experience but also being exposed to negative situations such as being insulted or cursed by friends can also cause a traumatic experience (Kaya, 2019). For this reason, traumatic cases need to be examined in a social context as well. Since individuals' tendencies shift from family to friends during adolescence in terms of development (Morsünbül, 2011), experiences arising from negative friendship relationships such as exclusion and bullying in this period will cause great damage to the individual. In the literature, many studies concluded that having problems in social relationships can cause small 't' trauma (Civilotti, et al., 2019; Forgash, 2007; Hensley, 2015; Mol et al., 2005; Morrissey, 2013; Shapiro, 2001b; Shapiro, 2009; Wesselmann et al., 2012).

The third and last sub-dimension, StTPN, as the name suggests, mostly covers unmet physiological needs. Although small 't' trauma is mostly based on unmet psychological needs, physiological needs also have an important place. Indeed, physiology and psychology are intertwined. For example, while the hunger need of the person is met, the messages "I see your need" and "I care" are also given. In addition to physiological needs, there are also some items related to the unmet safety need in this dimension. In his Choice Theory, Glasser (2005) listed the needs such as hunger, thirst, shelter, warmth and sleep, as well as the need for safety, while describing physiological needs because according to him, all living beings struggle to survive. This struggle includes ensuring our safety, going beyond survival (Türkdoğan, 2010). In other words, safety also refers to the ability to meet the biological and shelter needs necessary for people to be away from physical or psychological traumas and to survive (Türkdoğan, 2010; Frey, 2005). There are also studies showing that if these physiological needs are not met, small 't' trauma will present (Civilotti et al., 2019; Barbash, 2017; Hensley, 2015; Mol et al., 2005; Shapiro, 2009; Turner & Lloyd, 1995).

In the construct validity study, the scale was determined as three-dimensional in the EFA and CFA analysis, and the relevant scale was examined using criterion validity. Criterion-dependent validity studies were carried out in order to reveal the connections of the scale scores of the StEIS with a few external criteria, and in this context, the relationships between the StEIS and the CTO and the PTSDSS were examined. Although the characteristics measured by the CTO, one of the scales used in criterion validity, differ from

those of the StEIS at some points, it generally refers to similar processes related to negative early experiences such as neglect and abuse. In other words, although a positive correlation is expected between the scales, the agreement level should not be too high. According to the analysis results, the correlations between the scales in this research were consistent with expectations. The significant and anticipated correlation between the selected criteria and the StEIS (Small 't' Traumatic Experiences Identification Scale) can be considered a finding that strengthens the scale's validity. Consequently, the analyses as a whole show that the developed scale is a reliable and valid measurement tool in determining the early period small 't' traumatic experiences.

Discussion Regarding the Findings of Regression Analysis on the Prediction of Psychological Need Satisfaction in Small 't' Traumatic Experiences

The level of satisfaction of psychological needs is an important determinant of an individual's negative or positive mental health, and meeting these needs, especially in childhood, has a reducing effect on the incidence of mental health disorders (Doğan, 2020). When the needs are not met, the feelings of "being unimportant" and "not being good enough" become a part of the unprocessed memory network, and this network paves the way for trauma (Shapiro, 2012). Hensley (2015) also listed unmet needs among the factors that cause small 't' trauma because when the child's needs are ignored and not reacted to, this can become a problem that negatively affects the whole life of the child. Such children are often seen as the ones causing trouble at school or having problems in their relationships. However, the social relationships of children whose needs were met by their families during childhood and who grew up in a safe environment are healthy (Keçeli, 2015; Morsünbül & Çok, 2011). Young et al., (2003) argued that individuals who could not achieve secure attachment and do not satisfy their psychological needs will experience certain problems (Young et al. 2003). One of these problems is that unmet psychological needs can cause trauma in the individual (Hensley, 2015). Yet, small 't' trauma are not just about unmet psychological needs. For this reason, it is important to learn to what extent unmet psychological needs predict small 't' traumatic experiences so that we can see the relationship between them more clearly.

The MLRA conducted in the present study put forth that while autonomy and relatedness needs, the sub-dimensions of psychological needs, adequately predicted small 't' traumatic experiences, competence need did not adequately predict small 't' traumatic experiences. Even when there are chronically serious stressors, the need for competence develops with certain resources (Agaibi & Wilson, 2007). For this reason, it may not always cause trauma in the individual. In addition, the fact that the need for autonomy predicts small 't' trauma the most compared to other needs can be explained with collectivism. Meeting the need for relatedness comes to the fore for individuals living in protective families and in a collectivist country like Turkey, whereas meeting the need for autonomy does not come high. Those who attach importance to autonomy may not consider themselves emotionally healthy and having high adjustment in such an environment, and this can turn into trauma (Cooper et al., 1995). There are also studies showing that autonomy is more important among the other three psychological needs (Cihangir-Çankaya, 2009; KoçYıldırım, 2014). Furthermore, since relatedness is important in Turkish culture, if it is not met, it will have a negative effect on the individual. According to the literature, small 't' traumatic experiences are also based on unmet needs, especially problems arising from close relationships in the early period (Shapiro, 2001a; Hensley, 2015). As a result, when psychological needs are not met, relevant information cannot be stored in isolation and cannot be connected to the memory network. Some situations experienced today may trigger earlier memories, causing the person to re-experience a part or whole of that memory cognitively, emotionally and somatically, causing maladaptive and symptomatic behaviors and thus small 't' trauma (Kavakçı, 2013). Thus, according to these findings, which confirmed the second hypothesis of the study, psychological need satisfaction predicted small 't' traumatic experiences.

RESULTS

The scale items were mostly developed on the basis of unmet psychological needs. However, a large number and variety of events that can change according to the perceptions of people can be traumatic experiences. In the study, the most common traumatic experiences in the literature are listed. At this point, the similarity and difference of the developed scale with the other small 't' traumatic experiences scales that can

be developed differently can be revealed, and how and to what extent small 't' trauma affect mental health can be put forth.

This research investigated the association between psychological needs and small 't' traumatic experiences. Yet, small 't' trauma have a preventive, protective and therapeutic importance for mental health in general in terms of psychopathological susceptibility and well-being. For this reason, it is recommended that small 't' trauma are addressed in this context and explored together with the concepts of illness and psychological well-being, and their relationship with mental health is examined in a holistic and multifaceted manner.

According to the analysis result, the measurement tool had a three-factor structure. Of these three factors, small 't' trauma originating from family relationships had the highest variance. Therefore, in terms of practitioners, preventive studies related to family mental health can be done so that family life does not turn into trauma.

The MLRA conducted in this research showed that the need for competence, one of the subdimensions of psychological needs, did not sufficiently predict the small 't' traumatic experiences. Although the study had aimed to develop the small 't' traumatic experiences scale on the basis of unmet psychological needs in the beginning, the analyses revealed that small 't' trauma was caused mostly by unmet relationships. As a matter of fact, the unmet need for competence did not predict small 't' trauma. In this sense, whether the need for competence predicts small 't' trauma in different sample groups can be reexamined.

REFERENCES

- Agaibi, C. E. & Wilson, J. P. (2007). Trauma, PTSD and resilience: A review of the literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 195-216.
- Avina, C. & O'Donohue W. (2002). Sexual harassment and PTSD: is sexual harassment diagnosable trauma?. *Journal of Traumatic Stress*, 15(1), 69-75.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Barbash, E. (2017, March 13). *Different types of trauma: Small 't' versus large 'T'*. (<https://www.psychologytoday.com/us/blog/trauma-and-hope/201703/different-types-trauma-small-t-versus-large-t>)
- Civilotti, C., Cussino, M., Callerame, C., Fernandez, I., & Zaccagnino, M. (2019). Changing the adult state of mind with respect to attachment: An exploratory study of the role of EMDR psychotherapy. *Journal of EMDR Practice and Research*, 13(3), 176-186.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200003>)
- Cihangir-Çankaya, Z. & Bacanlı, H. (2003). *İhtiyaç doyumu ölçeği uyarlama çalışması*. VII. National Psychological Counseling and Guidance Congress.
- Cooper, H., Okamura, L., & Mc Neil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal Of Research in Personality*, 29, 395-417.
- Doğan, U. & Karakuş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 60(1), 57-71.
- Doğan, T. & Aydın, F. T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 1-19.

- Evren, C., Dalbudak, E., Aydemir, O., Köroğlu, E., Evren, B., Özen, S., & Coşkun, K. S. (2016). Psychometric properties of the Turkish PTSD-short scale in a sample of undergraduate students. *Clinical Psychopharmacology Bulletin*, 26(3), 215-328.
- Forgash, C. (2007). Applying EMDR and ego state therapy in collaborative treatment. In C. Forgash & M. Copeley (Eds.), *Healing the heart of trauma and dissociation with EMDR and ego state therapy* (pp:313-341).
- Forgash, C. & Knipe, J. (2007). Integrating EMDR and ego state treatment for clients with trauma disorders. In C. Forgash & M. Copeley (Eds.), *Healing the heart of trauma and dissociation with EMDR and ego state therapy* (pp: 1-59).
- Frey, L. M. & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156-160.
- Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C., & Konuk, E. (2018). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 68-75.
- Hensley, B. (2015). *An EMDR therapy primer, second edition: From practicum to practice*. Springer Publishing Company.
- Işıklı, S. (2022). Travma sonrası stres tanı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Ufuk University Institute of Social Sciences*, 11(22), 24-42.
- Kanat Maymon, Y., Antebi, A., & Zilcha Mano, S. (2016). Basic psychological need fulfillment in human-pet relationships and well-being. *Personality and Individual Differences*, 92, 69-73.
- Kavakçı, Ö. Editörden. In Ö. Kavakçı (Ed.) *EMDR Türkiye-Bülteni*, (pp:2-11).
- Kaya, Z. (2019). Travma psikolojik danışmanlığında kavramsal çerçeve. In S. Çakar (Ed.). *Travma Psikolojik Danışmanlığı*, (pp:1-32).
- Keçeli, N. M. (2015). *Şiddetemaruz kalmış bireylerde travmatik stres, bağlanma stilleri ve somatizasyon arasındaki ilişki*. (Master's thesis, Kocaeli University).
- Koç-Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik sağlık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Master's thesis, Marmara University).
- Leeds, A. M. (2016). *A guide to the standard EMDR therapy protocols for clinicians, supervisors, and consultants*. Springer Publishing Company.
- Levine, P. A. & Frederick, A. (2020). *Kaplanı uyandırmak travmayı iyileştirmek*. Butik.
- Manap A. (2015). Çocukluk yaşantıları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 822-826.
- Mol, S. S., Arntz, A., Metzmakers, J. F., Dinant, G. J., Vilters-van Montfort, P. A., & Knottnerus, J. A. (2005). Symptoms of post-traumatic stress disorder after non-traumatic events: evidence from an open population study. *Br J Psychiatry*, 186, 494-499.
- Morrissey, M. (2013). EMDR as an integrative therapeutic approach for the treatment of separation anxiety disorder. *Journal of EMDR Practice and Research*, 7(4), 200-207.
- Morsünbül, Ü. (2011) Çok F. Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570. (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11157/133406>)
- Nijenhuis, E R. & Van Der Hart O. (2011). Dissociation in trauma: a new definition and comparison with previous formulations. *Trauma Dissociation*, 12, 416-445.
- Öztürk, E. (2006). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (pp:259-269).
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1991). Perceived attachments to parents and peers and psychological

- Shapiro, E. (2009). EMDR treatment of recent trauma. *Journal of EMDR Practice and Research* 3(3), 141-151.
- Shapiro F. (2001a). *EMDR: göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme*. Okyanus.
- Shapiro F. (2001b). *EMDR 1. düzey eğitimi*. Institute of Behavioral Sciences.
- Shapiro, F. (2012). *EMDR terapisi teknikleri ile acı anıları silmek*. Kuraldışı.
- Şar, V., Öztürk, E., & İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 32(4), 1054-1063.
- Turner, J. R. & Lloyd, D. A. (1995). Lifetime traumas and mental health: The significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 360-376.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. (Master's thesis, Pamukkale University).
- Van Hooff, M. L. M. & De Pater, I. E. (2019). Daily associations between basic psychological need satisfaction and well-being at work: The moderating role of need strength. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 1027-1035.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.
- Wesselmann, D., Davidson, M., Armstrong, S., Schweitzer, C., Bruckner, D., & Potter, A. E. (2012). EMDR as a treatment for improving attachment status in adults and children. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 62(4), 223-230.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: conceptual model. Schema therapy: A practitioner's guide*. The Guilford Press.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Bu çalışmada küçük 't' travma yaşantılarını belirlemeye yönelik "Küçük t Travma Yaşantılarını Belirleme" ölçeğinin (KtTYBÖ) geliştirilmesi ve psikolojik ihtiyaçların küçük 't' travma yaşantılarını yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada küçük travmaların neler olabileceği ve nasıl ölçümlenebileceği sorusundan yola çıkarak, küçük 't' travma yaşantılarını belirleyebilecek bir ölçüm aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Küçük 't' travma yaşantısını belirleme ölçeğinin madde havuzu oluşturulurken karşılanmayan ihtiyaçlar temelinde hareket edilmiştir. Ancak küçük 't' travmaların sadece karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlardan oluşmadığı da dikkate alınarak karşılanmayan psikolojik ihtiyaçların küçük 't' travma yaşantılarını ne düzeyde yordadığını öğrenmek, aralarındaki ilişkiyi daha net görebilmemiz ve psikolojik ihtiyaçların küçük t travmalarda açıklayıcı rolünü anlayabilmemiz açısından önemlidir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın temel hipotezleri geliştirilen ölçüm aracının psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve psikolojik ihtiyaçlar ile küçük t travmalar arasındaki ilişkinin ele alınması üzerine şekillenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın iki hipotezi oluşturulmuştur:

Hipotez 1: KtTYBÖ küçük 't' travma yaşantılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Hipotez 2: Psikolojik ihtiyaç alt boyutlarından; özerklik ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı, ilişkili olma ihtiyacı küçük 't' travma yaşantılarını anlamlı bir düzeyde yordamaktadır.

Method: Bu çalışma iki aşamada yürütülmüştür. İlk olarak, küçük 't' travma yaşantılarını belirlemek için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise temel psikolojik ihtiyaçlar ve alt boyutlarının küçük t travma yaşantılarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Bu aşamalar çerçevesinde araştırma nicel araştırma yöntemleri ile yürütülmüş, betimsel tarama deseni ile yürütülen ilk aşamada ölçek geliştirme aşamaları takip edilirken, ikinci aşamada ise yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmış ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma grubunun on sekiz yaş üstü bireylerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Çünkü küçük 't' travma daha çok çocukluk döneminde olumsuz yaşantılardan oluşmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin birinci maddesinde on sekiz yaşın

altındaki her insan çocuk olarak sayılmaktadır. Böylece Küçük 't' Yaşantılarını Belirleme Ölçeği'nin (KtTYBÖ) çalışma grubu on sekiz yaş üstü bireylerden oluşmakta olup, ölçeğin psikometrik incelemeleri kapsamında AFA için n=549 ve DFA için n=307, test tekrar test için ise n=89 katılımcı araştırma grubunda yer almıştır.

Ölçek geliştirme işlemi tamamlandıktan sonra psikolojik ihtiyaçların ve alt boyutlarının (özerklik, yeterlik, ilişkili olma) küçük 't' travma yaşantılarını yordama düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapılan çalışma, 806 kişilik on sekiz yaş üstü araştırma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. KtTYBÖ'nin geliştirilmesi aşamasında kişisel bilgi formu ve ölçüt geçerliliğini belirlemek için Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kısa Ölçeği (TSSB-KÖ) ölçme araçları kullanılmıştır. İkinci aşama olan yordayıcı korelasyonel çalışmada ise bu araştırma kapsamında geliştirilen KtTYBÖ ve İhtiyaç doyumu ölçeği (İDÖ) araştırma yapmaya başlamadan önce ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan araştırmacıların izni alınmış ve böylece bu ölçekler bu çalışmada kullanılmıştır.

Bulgular: Geliştirilen ölçeğin psikometrik incelemeleri için ilk olarak açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular faktör yükleri 2.52 ile 16.54 aralığında olan üç faktörün birinci faktör toplam varyansın % 36.75'ini, ikinci faktör toplam varyansın % 8.47'ini ve üçüncü faktör toplam varyansın % 5.59'unu, faktörlerin tümü ise %50.8'ini açıklamaktadır. Bu faktörler sırasıyla 'Aile İlişkilerinden Kaynaklı Küçük 't' Travmalar' 'Sosyal İlişkilerden Kaynaklı Küçük 't' Travmalar' ve 'Karşılanmayan Fizyolojik İhtiyaçlardan Kaynaklı Küçük 't' Travmalar'dır. AFA ile elde edilen 3 faktörlü bu yapı ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile de incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (3102.59/942) =3.29, p=.001, SRMR: .064; NNFI:96; IFI=.96; CFI=.96; RMSEA=.087 şeklinde olduğu gözlenmiştir. Maddelerin ayrı edicilik gücünü belirlemek üzere yapılan madde analizinde ise ölçekte yer alan tüm maddeler açısından alt-üst % 27'lik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik incelemeleri ise alpha güvenilirlik analizi ile incelenmiş ve analiz sonucunda iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla AKT için .96, SKT için .92 ve FKT için ise .76 olduğu görülmüştür. KtTYBÖ'nin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .96'dır. Çoklu doğrusal regresyon analizi ile elde edilen bulgular sonucunda psikolojik ihtiyaçlar ile küçük 't' travma yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş, psikolojik ihtiyaçların küçük 't' travma yaşantılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler:

- Sonuç olarak araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığı bulgulara göre KtTYBÖ küçük 't' travma yaşantılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ayrıca araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığı bulgulara göre psikolojik ihtiyaç doyumunun küçük 't' travma yaşantılarını yordadığı görülmüştür.
- İleride kısalık ve güvenilirlik arasındaki en uygun denge sağlanarak geliştiren 45 maddelik KtTYBÖ'nin kısa versiyonu için analiz çalışmaları yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında küçük 't' travmanın psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda diğer psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi de incelenebilir.
- Bu çalışmada literatürdeki en çok görülen travmatik yaşantılar sıralanmıştır. Kişilerin algılarına göre değişebilen yüzlerce olay travmatik yaşantı olabilir Ölçek tek başına bir çalışmada kullanılırsa bu bir sınırlılık olarak görülebileceğinden benzer ölçeklerle desteklenebilir.
- Bu çalışmada ölçek geliştirilirken ölçek verileri sadece nicel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Bu sebeple ileride yapılacak olan çalışmalarda uygun örneklem üzerinde yapılan görüşmelerle elde edilecek olan nitel verilerle desteklenebilir.

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi

Hayriye Gül KURUYER¹  Emel BAYRAK ÖZMUTLU²  Saniye Nur ERGAN³ 

¹Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Ordu, Türkiye kuruvergul@gmail.com

²Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Ordu, Türkiye emelbayrakozmutlu@gmail.com

³Arş. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Ordu, Türkiye

snurergan@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.06.2023

Kabul: 10.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Matematik Öğretimi,
Öğretmen Eğitimi
Programı,
Kuram ve Uygulama
Entegrasyonu,
İş birlikli Planlama,
Farklılaştırılmış
Öğretim.

Bu çalışma, "İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü (IPUD)" süreci kapsamında öğretmen adaylarının deneyimlerini ve mesleki becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir durum çalışması deseni kullanarak tek bir durum ve analiz birimi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen sınıf öğretmenliği lisans programının üçüncü sınıfındaki dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları dersi planlamaya hazırlık raporları, ders planları ve yansıtıcı değerlendirme raporlarıdır. Her bir araç, iş birlikli planlama ve uygulama döngüsünün aşamaları temelinde özelleştirilmiştir. Veri analizi açık kodlama, sınıflandırma ve alt kategorilere ayırma adımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hazırlık çalışmalarında gereklilikleri daha detaylı ele alabilme konusunda yeterlik kazandığını göstermiştir. Adaylar tarafından geliştirilen planların çoğunun boyutların gerekliliklerine sahip olduğu görülmüştür. Adayların yansıtıcı raporları ise çeşitli kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, IPUD süreci, öğretmen adaylarının matematik öğretme becerilerini desteklemekte ve geliştirmekte etkili bir araç olarak görülmektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmen eğitim programlarına dair öneriler sunmaktadır.

Developing Pre-Service Teachers on Teaching Mathematics through Collaborative Planning and Implementation

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.06.2023

Accepted: 10.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Mathematics
Teaching,
Teacher Education,
Theory and Practice,
Collaborative
Planning,
Differentiated
Instruction.

This study aims to investigate the experiences of teacher candidates and their professional skill development within the context of the "Collaborative Planning and Implementation Cycle (CPIC)." The research employed a qualitative case study design, concentrating on a single case and a singular unit of analysis. The participants comprised four teacher candidates in their third year of the primary school teaching undergraduate program, selected using criterion sampling. The study utilized three data collection instruments: preparatory planning reports, lesson plans, and reflective assessment reports. Each instrument was tailored to correspond with the stages of the collaborative planning and implementation cycle. Data analysis was conducted through open coding, classification, and sub-categorization procedures. The study's results indicate that teacher candidates enhanced their ability to address requirements more comprehensively through their preparatory work. Most of the plans developed by the candidates were observed to meet the dimensions' requirements. The reflective reports submitted by the candidates showcased a variety of achievements. Consequently, the CPIC process is considered an effective tool for supporting and enhancing the mathematical teaching skills of teacher candidates. The findings of the study provide valuable insights and recommendations for teacher education programs.

Atf/Citation: Kuruyer, H. G., Bayrak Özmütlu, E. & Ergan, S. N. (2023). İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 595-608.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Matematik öğretimi öğretmen niteliğinin etkisinin en yüksek olduğu alanlardan biridir (Russo vd., 2020). Öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri, öğrencilerin matematiği kavramasında önemli bir rol oynamaktadır (Campbell vd., 2014; Copur-Gençturk, 2015; Kaskens, Segers, Goei, van Luit, & Verhoeven, 2020; König vd., 2021). Matematik öğrenimi, özellikle ilkökul düzeyinde öğrencilerin en sık problem yaşadığı alanlardan biridir (MEB, 2020). Öğrencilerin matematikle ilgili yaşadığı problemler, öğretmenlerin hangi bilgi, beceri ve yaklaşımlara sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmaları beraberinde getirmektedir (Cueto, León, Sorto, & Miranda, 2017; Gonzalez & Maxwell, 2018; Kearney & Garfield, 2019; Stronge, Ward, & Grant, 2011).

Günümüzde, öğretmenlerin matematiği öğretmesi için gereken beceriler, iletişim, iş birliği, sentez, akıl yürütme gibi karmaşık becerileri içermektedir. Öğretmenler, öğrencilerine yardımcı olmak için üst düzey düşünme ve beceri gelişimini destekleyecek şekilde öğretmeyi öğrenmelidir (Canales & Maldonado, 2018; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Lee & Lee, 2020; Maamin, Maat, & Ikhsan, 2020). Bu gereklilik, öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri değiştirerek, bu nitelikleri kazandıracak öğretmen eğitimi yöntemlerine ilişkin arayışları doğurmaktadır.

Nitelikli öğretmen yetiştirme, öğretmen eğitimi araştırmalarının bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalar, öğretmen adaylarını matematik öğretimi bakımından geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarına çeşitli deneyimler kazandırarak adayları daha özgüvenli, alan bilgisine hâkim ve bilgilerini kullanabilecek becerilere sahip, esnek, planlı, hedef odaklı ve etkin öğretmenler olarak yetiştirmeye odaklanmaktadır (Daharnis vd., 2019; Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018; Marbán, Palacios, & Maroto, 2021; Rocha, 2020). Bu hedefler için öğretmen adaylarıyla mentorluk (Güler & Çelik, 2022), iş birlikli çalışma (Brownell, Griffin, Leko, & Stephens, 2011; Bush & Grotjohann, 2020), teknolojik destekli çalışma (Bozkurt & Yiğit-Koyunkaya, 2022), yapı-iskeleleri (Olfos, Vergara-Gómez, Estrella, & Goldrine, 2022) gibi yöntemlere başvurulmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen eğitimi adayların mesleki bilgilerin geliştirilmesinde merkezi konuma yerleştirir (Brinkmann, 2019; Rocha, 2020).

Öğretmenlerin bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacağına karar vererek uygulamaya koyma becerileri öğretim becerisi olarak tanımlanabilir (Reid & Reid, 2017). Öğretmen adaylarının matematiği öğretme becerilerini geliştirme çalışmaları, yüksek kaygı ve öz yetersizlik hissini raporlandığı bir alandır (Brown, Westenskow, & Moyer-Packenham, 2011; Daharnis vd., 2019; Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018; Pérez vd., 2017; Uddin, 2022). Bu çalışmalar, adayların matematiği öğretme bakımından yetersiz olduklarını göstermektedir. Bu nedenle yapı iskelesi, geribildirim, ders planlama, mikro öğretim, iş birlikli çalışma gibi yöntemler kullanılarak adayların matematiği öğretme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen Eğitiminde Etkili Uygulamalar

Geribildirim. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede kullanılacak yöntemlerden biri geribildirimdir. Araştırmalar, adayların geribildirimleri nasıl algıladıkları, hangi tür geribildirimlere ihtiyaç duydukları ve geribildirimlerin faydalı olmasına veya olmamasına neden olan etmenleri ele almaktadır. Geribildirim, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemekte; yüksek öğretimde ise öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Andrews, 2002; Kurtoglu-Hooton, 2015; Le & Vásquez, 2011). Araştırmalar geribildirimlerin yalnızca bireye değil, o geribildirimi alan akranlarına da katkı sağladığını ifade etmektedir (Kurtoglu-Hooton, 2015). Geribildirim adayların gelişimlerini desteklemede önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

İş birlikli planlama. İş birlikli planlama, öğretmen adaylarını matematik öğretmeye hazırlamak için kullanılan bir yöntemdir. İş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme yoluyla yeni anlayışlar inşa etmeyi destekleyen bir bileşen olarak görülmektedir (Binkley vd., 2014). Öğretmen eğitiminde iş birlikli çalışmaların fırsatlarından yararlanmak için çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin araştırmacılar (Gutierrez, 2021; Norton, Helgevold, & Bjuland, 2019) iş birlikli planlamanın öğretmen yetiştirmede

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematiği Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi adayların lisans eğitiminde edindiği bilgiler ile okullarda gerçekte olanlar arasındaki boşluğu kapattığını ve akranlarıyla fikirlerini paylaşabilecekleri bir diyalog alanı açma potansiyelini vurgulamaktadır. Bu çalışmada yürütülecek olan iş birlikli planlamanın öğretmen adaylarının matematik öğretme becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir.

İş birlikli planlama, öğretmen adayları belirli bir konu veya sınıf seviyesine ilişkin bir beceriyi temele alarak öğretim programına uygun olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmış ders planları oluşturmak amacıyla bir araya gelerek çalıştığı bir süreçtir. Bu sürecin uygulanması, fikirlerin, kaynakların ve deneyimlerin paylaşılmasını içermektedir (Bauml, 2014). Ders planlama, özellikle matematik öğretiminde öğrencilerin akıl yürütmelerini destekleyen tartışma ortamları yaratma ve benzeri amaçlar için kullanılmaktadır (Stephan, Pugalee, Cline, & Cline, 2018). Bu bağlamda yürütülen araştırmalar ders planlamanın öğretimin karmaşık yapısının kavranmasına yardımcı olduğu ve kuram ve uygulama arasında ilişki kurmayı desteklediğini ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için kullanılabilirliğini raporlamıştır (Andrews, 2002; Gravett, de Beer, Odendaal-Kroon, & Merseth, 2017; Koehler, Ertmer, & Newby, 2019; Puri, 2022; Ulvik vd., 2020).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dersi planlamaya hazırlık süreçleri, Shulman'ın (1987) Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem (PAYE) Modeli temelinde incelenmiştir. Bu model birçok bileşeni içeren ders planlama sürecini değerlendirebilmek için kuramsal bir temel sağlamaktadır. Model bir öğretim sürecinin talep ettiği tüm bilgi türlerini kapsamaması nedeniyle çalışmada kullanılmak üzere elverişli bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen eğitimcilerinin adayların dersi planlama sürecini bir bütün olarak değerlendirmesi konusunda temel ölçütler sunmaktadır. PAYE modeli, öğretim kazanımının belirlenmesi ile başlar. Öğretmenin deneyimi öğrenciye kazandırmak istediği kazanım üzerinden anlama, dönüştürme, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış faaliyetlerini içeren bir döngü içinde sunulur. PAYE modeli, bir öğretmenin mesleki uygulamasının içerdiği süreçleri ve bu süreçlerin talep ettiği bilgi türlerini temsil etmektedir. Bu model çalışmada veri analizi kapsamında kullanıldığı için modele ilişkin detaylı bilgiler yöntem bölümünde sunulmuştur.

Yansıtma. Yansıtma, öğretmen adaylarının davranışları, becerileri ve inançları hakkında düşüncelerini destekleyebileceği belirtilen bir süreçtir (Dimova & Loughran, 2009; Korthagen & Vasalos, 2005; Saric & Steh, 2017; Taggart & Wilson, 2005; Van Manen, 1977). Yansıtma, öğrenmeleri etkili hale getirmek için bilgi ve deneyimlerin sistematik bir şekilde düşünülmesini ifade eder (Dewey, 1933; Schön, 1987). Araştırmalar (Kager, Jurczok, Bolli, & Vock, 2022) yansıtmanın iş birlikli düşünme sürecindeki değişimi belirlemede bir araç olarak kullanılabilirliğini vurgularlar. Bu bakımdan çalışmamızda iş birlikli planlama ve uygulama sürecinde aldıkları geribildirimler ile döngüsel bir süreci takip eden adaylar süreçte tüm deneyimlerini yansıtıcı olarak ele almaya yönlendirilmiştir. Bu sürecin adayların mesleki becerilerini destekleme konusundaki rolünün incelenmeye değer olduğu düşünülmektedir.

Bağlam

Kuram ve uygulama arasındaki bağlantı, öğretmen eğitimi alanında önemli bir tartışma konusudur (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen stratejiler (Dervent, 2015; Kim & Silver, 2016; Körkkö, Kyrö-Ämmälä, & Turunen, 2016), öğretmen adaylarının iş birliğine dayalı ortaklıkları, öğretme ve öğrenme ortamlarında doğrudan deneyimler kazandıran modeller (Lampert, Beasley, Ghouseini, Kazemi, & Franke, 2010) ve bazı mesleki gelişim modelleri (Cajkler, Wood, Norton, Pedder, & Xu, 2015; Huang & Shimizu, 2016) bu bağlamda ele alınabilir. Ancak kuram ve uygulama arasındaki boşluğa ilişkin çözümler hala tartışılmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının niteliğini artırmak için gerçekleştirilen pek çok araştırma ve uygulama kuram ve uygulama entegrasyonu problemini ele almaktadır.

Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin planlanması ve geliştirilmesi önemlidir (Wijnen, Walma van der Molen, & Voogt, 2021). Ancak yapılan çalışmalar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretimde bazı problemler olduğunu göstermektedir (Akınoğlu & Karsantik, 2016; Baysal, Çarıkcı, & Yaşar, 2017; Boyraz & Türkcan, 2022; Celik, 2021). Öğretmenlerin düşünme

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematiği Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi becerilerinin öğretimi konusunda sorunlarla karşılaşması, öğretmen eğitimi programlarının adayların düşünme becerilerini geliştirecek şekilde öğretimi planlamayı öğrenmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenci çeşitliliğinin artması, farklılaştırılmış öğretim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Farklılaştırılmış ders tasarımı karmaşıktır ve öğretmen adaylarının bu konuda desteklenmesi gerekmektedir (Gibbs, 2022; van den Kieboom & Groleau, 2022). Çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin en güçlü yordayıcısının süregelen değerlendirme olduğunu göstermiştir (Griful-Freixenet, Struyven, & Vantieghem, 2021). Öğretmen adayları, öğretim ve değerlendirme stratejilerini sistematik olarak yansıtmaları ve analiz etmeleri için desteklenmelidir.

Öğretmen eğitimine ilişkin bahsedilen problemleri çözmek için eklettik bir yaklaşım benimsenmelidir. Çalışmamız öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin iş birlikli planlama ve uygulama, geribildirim ve yansıtma süreçlerinin yer aldığı bir süreç temelinde desteklenmesi üzerinedir. Araştırma kapsamında desteklenmesi hedeflenen beceriler ise pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin gerekliliklerine ilişkin bütünsel bir kavrayış geliştirme, kuram ve uygulama entegrasyonunu sağlama, öğretim sürecinin öğrenci özellikleri temelinde farklılaştırma ve matematik kazanımları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini geliştirme olarak sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmada iş birlikli çalışma ve planlama uygulama döngüsünde adayların deneyimlerini ve bu süreçte mesleki becerilerinde gözlenen gelişimi derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada cevabı aranan sorular aşağıda görülmektedir.

1. Öğretmen adaylarının İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsünde dersi planlamaya hazırlık çalışmaları Shulman'ın (1987) modeline göre nasıl görünmektedir?
2. İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsünde adayların planlarında nasıl bir değişim gözlenmiştir?
3. Adayların İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsünde sürece ve sürecin sonundaki kazanımlara ilişkin yansıtıcı değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, iş birlikli planlama ve uygulama sürecinde öğretmen adaylarının mesleki becerilerindeki gelişimi incelemek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu desen, tek bir durum ve analiz birimi üzerinde çalışmayı gerektirir (Yin, 2018). Araştırmanın durumu ise öğretmen adaylarının mesleki becerilerinde gelişimi desteklemek için tasarlanmış bir iş birlikli planlama tabanlı uygulama döngüsüdür. Araştırma süresince, planlamaya hazırlık raporları, ders planları ve yansıtıcı değerlendirme raporları olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler derinlemesine incelenerek analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın uygulaması sınıf öğretmenliği lisans programında zorunlu bir ders olan Matematik Öğretimi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınıfın tamamında yapılmıştır ancak araştırma için öğrenciler arasından bir grup belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve seçilen katılımcılar için; grup üyelerinin tüm derslere eksiksiz katılım sağlamış olması, tüm grup çalışmalarına her bir üyenin tam katılım göstermiş olması, uygulama sürecinde gerekli formların eksiksiz olarak teslim edilmiş olması, uygulama sürecinde olumlu bağlılık, ilgi ve yüksek motivasyonun gözlenmesi ve gönüllülük ölçütleri temele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmaya sınıf içinde var olan 9 gruptan bir tanesi (4 öğrenci) katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (15.06.2022 tarih ve 2022-146 sayı).

Veri Toplama Süreçleri ve Araçları

Çalışmamızda ders planlama süreci, özellikle farklılaşma ile ilgili olarak öğretmen adaylarının dersi planlama süreçlerini desteklemek için örnek olay temelli planlama (case-based planning) şeklinde yürütülmüş ve yapı iskelesi işlevi görmesi amacıyla bir ders plan örneği geliştirilmiştir. Çünkü araştırmalar (Benzehaf, 2016; Cohen, Wong, Krishnamachari, & Berlin, 2020; Olfos vd., 2022) yapı iskelesinin öğretmen adaylarının gelişimlerini desteklediğini ifade etmektedir. Çalışmamızda planlamaya ilişkin diğer unsurlar sürekli rehberlik sağlanması, geribildirim verilmesi ve iş birlikli bir anlayış içinde çalışmadır. Söz konusu süreçlerin mesleki becerilerin gelişimini nasıl desteklediğini derinlemesine incelemek öğretmen eğitiminde alınacak kararlar konusunda öngörüler sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının dersi planlaması kadar planlarını uygulamaları da önemlidir. Bunun için kullanılan mikro öğretim tekniği, adayların planladığı dersin öğretimini yaptığı ve ardından adayın uygulamasının tartışılıp analiz edildiği bir tekniktir (Mergler & Tangen, 2010). Bu tekniğin kullanımı adayların birbirinin deneyimlerinden öğrenmesine imkân sağlamaktadır (Brownell vd., 2011; Bush & Grotjohann, 2020). Bunun için çalışmada iş birlikli şekilde planlanan dersin sınıf içinde uygulaması yapılmıştır.

Araştırma üç farklı veri toplama aracı kullanarak gerçekleştirilmiştir. Her bir araç iş birlikli planlama ve uygulama döngüsünün aşamalarına göre özelleştirilmiştir ve her döngüde tekrarlanarak adayların gelişimlerini izlemek mümkün hale getirilmiştir. Bu araçlar araştırmacılar tarafından ortak bir çalışmanın sonucu olarak geliştirilmişlerdir. Araçların geliştirilme sürecinde alanyazın incelemesi, uzman görüşü alma, deneme uygulaması ve son şeklini verme adımları izlenmiştir. Geliştirilen araçlarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Planlamaya hazırlık raporları

Planlamaya hazırlık raporları, her uygulama döngüsünde bireysel ve grup olarak doldurulmuştur. Bu raporların amacı, adayların kazanım belirlemesinden uygulamanın sonuna kadar geçen süredeki deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Raporlar, açık uçlu sorularla adayların düşünsel ve eylemsel süreçlerini kapsar ve Shulman'ın (1987) PAYE (Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem) Modeli temel alınarak geliştirilmiş ve analiz edilmiştir. Bu model, nitelikli bir öğretim sürecinin içermesi gereken akıl yürütme ve eylem süreçlerini temsil eder ve adayların hazırlık sürecindeki deneyimlerinin niteliğini ve gelişimini izlemek için ideal bir modele sahiptir.

Ders planları

Adaylar, her uygulama döngüsünde bir ders planı geliştirmişlerdir. Planları tasarlarken, bir sınıf ortamı tanımlamaları ve en az üç farklı öğrenci profilini ayrıntılı olarak tanımlamaları istenmiştir. Planlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Adayların planları, kuram ve uygulama entegrasyonu, öğrenci özelliklerine göre farklılaşma ve matematik kazanımları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda yeterlilik kazanma temelinde incelenmiştir.

Yansıtıcı değerlendirme raporları

Adaylar, ders planlarını hazırlamadan önce, sırasında ve sonrasında yansıtıcı değerlendirme formuyla açık uçlu sorulara yanıt vermişlerdir. Buitink'in (2009) araştırması temelinde geliştirilen bu form, adayların uygulama sürecini ve kazanımlarını gözden geçirmelerine olanak sağlar. Bu sayede adaylar, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirken, sürecin öğrenme imkanlarını, zorluklarını, ihtiyaçlarını ve kazanımlarını da inceleyebilirler.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi ve betimsel analiz türleri bir arada kullanılmıştır. Planlamaya hazırlık raporlarının analizinde betimsel analiz, ders planları ve yansıtıcı yazıların analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını ifade eder. İçerik analizinde temalar ve kodlar analiz sürecinde ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2010).

Planlamaya hazırlık raporlarının analizi

Çalışmada planlamaya hazırlık süreci raporlarının analizinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir.

1. *Açık Kodlama*: Veri seti detaylı olarak okunarak öğretmen adaylarının iş birlikli çalışma ve planlama tabanlı uygulama döngüsü sürecinde deneyimledikleri akıl yürütme ve eylem süreçlerine karşılık gelen tüm cümle ya da cümle grupları vivo kod ile kodlanmıştır. Bu işlem sonrasında veri setinden 957 ifade kodlanmıştır. Kodların döngü tarihleri ve öğrencilere göre gösterdikleri dağılım Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Kodların Döngü Tarihleri ve Öğrencilere Göre Gösterdikleri Dağılım

	Mart	Nisan	Mayıs 1	Mayıs 2	Haziran
Ö1	34	29	22	43	29
Ö2	29	24	31	29	24
Ö3	24	18	38	37	22
Ö4	43	28	33	48	23
Grup	-	79	72	84	120

2. *Eksen Kodlama*: Bu aşamada verinin kategoriler etrafında sınıflandırması yapılmıştır. Kodlanmış ifadeler, Shulman’ın (1987) PAYE modelindeki aşamalara göre sınıflandırılmıştır. Aşamalar "Kavrama, Dönüştürme, Öğretim, Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Kavrama"dır. Tablo 2’de eksen kodlama sonrası kodların dağılımı görülmektedir.

Tablo 2. Eksen Kodlama Sonrası Kodların Dağılımı

	Mart	Nisan	Mayıs 1	Mayıs 2	Haziran
Kavrama	16	14	30	42	13
Dönüştürme	53	72	53	64	87
Öğretim	43	46	58	74	68
Değerlendirme	15	21	19	13	9
Yansıtma	2	4	5	34	12
Yeniden Kavrayış	1	21	26	14	29

3. *Alt Boyutlara Göre Sınıflandırma*: Bu aşamada kodlanmış ifadeler, Shulman’ın (1987) modelinin alt boyutları temelinde analiz edilmiştir. Bu alt boyutlar, aşamalara getirilen tanımlar temelinde belirlenmiştir ve her aşamanın altındaki akıl yürütme ve eylem süreçlerinin deneyimlendiği boyutlar görünür hale getirilmiştir. İfadeler, ilgili olduğu alt boyut/boyutlar temelinde sınıflandırılmıştır. Analizin bu aşamasında kullanılan yapı Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Shulman’ın Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Döngüsü (PAYE) Modeli

Kavrama	K.1 Disiplin içi fikirler K.2 Disiplin dışı fikirler K.3 Bilgiye ulaşma
Dönüştürme	D.1 Hazırlık <ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin eleştirel yorumu ve analizi • İçeriği yapılandırma bölümlerine ayırma • Bir program repertuarı geliştirmek • Amaçları netleştirmek D.2 Seçme <ul style="list-style-type: none"> • Tasarım için gereken bilgileri pedagojik bilgi birikimi içinden seçmek D.3 Sunu

	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim süreci yöntem, teknik ve stratejinin kullanımı <p>D.4. Tasarlama değerlendirme D.5 Öğrenci özelliklerine uygun hale getirme ve uyarlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tasarım sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate alma <p>(Anlayış, ön yargı, ön öğrenme, öğrenme güçlükleri, dil, kültür, motivasyon, sosyal sınıf, cinsiyet, yaş, yetenek, tutum, ilgi, öz kavram ve dikkat düzeyleri...)</p>	
Öğretim	<p>Ö1.Kuram ve Uygulama Entegrasyonu Ö2.Kavram Öğretimi Ö3.Modelleme Ö4.Ön Öğrenmelerle Bağ Kurma Ö5.Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmaları Ö6.Amaçtan Haberdar Etme Ö7.Farklılaştırılmış Öğretim Ö8.Öğrenme Ortam Tasarımı Ö9.Aktif Katılım Ö10.Geribildirim Ö11.Öğretimi Araştırılması ve Keşfi</p>	<p>Ö12. Keşfe Dayalı Uygulamalar Ö13.Öngörülmezlikle Baş Etme Ö14.Kalıcılık Çalışmaları Ö15.Soru Sorma Ö16.Mizah Ö17.Grup Çalışmaları Ö18.Yönetim Ö19.Etkileşim Ö20.Zaman Planlama Ö21.Okul Dışı Öğrenme Ortamları</p>
Değerlendirme	<p>D.1 Etkileşimli öğretim süresince öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi D.2 Ders- ünite sonrası öğrenci öğrenmelerinin test edilmesi D.3 Öğrenci performansının değerlendirilmesi ve deneyimlerin uyarlanması D.4 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi</p>	
Yansıtma	<p>Y.1 Kendi performansını inceleme, eleştirel olarak analiz etme, yeniden yapılandırma ve yeniden eyleme dökme Y.2 Açıklamalarını delillerle temellendirme</p>	
Yeni Kavrayış	<p>YK.1 Yeni kavrayışlara ulaşma (amaçlara, konu alanına, öğrencilere, öğretime ve kendine dair) YK.2 Deneyimlerinde yeni kavrayışlarını ve öğrenmelerini dikkate alma</p>	

Ders planlarının analizi

Adayların planları öncelikli olarak içerdikleri çalışma alanı temelinde analiz edilmiştir. Yapılan analiz temelinde planların 12 tema içerdiğini göstermiştir. Bunlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Plan Temaları

Plan Temaları	
Kazanımın analiz edilmesi	Bağ Kurma
İçeriğin analizi ve yapılandırılması	Ortam Tasarlama
Materyal tasarımı ve seçimi	Dönüt Düzeltme Pekiştirme
Bilişsel Hazırlık	Kalıcılığı Sağlama
Bilişsel Destek	Sınıf Yönetimi
Öğretim Yolları	Ölçme ve Değerlendirme

Analiz adayların üzerinde çalıştığı alanlarına karşılık gelen temalar temelinde gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada her bir tema, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin ölçütü olarak belirlenen ve uygulama çalışması kapsamında geliştirilmesi amaçlanan üç ölçüt (kuram ve uygulama entegrasyonu, öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma ve düşünme becerilerinin öğretimi) temelinde incelenmiştir. Çalışma alanlarının bu ölçütleri karşılama durumları analiz edilerek, planların temalar altından genel görünümü açıklığa kavuşturulmuştur.

Yansıtıcı Değerlendirme Formlarının Analizi

Adayların yansıtıcı değerlendirmeleri açık kodlamalar kullanılarak değerlendirilmiştir. 247 ifade vivo kod kullanılarak detaylı olarak incelenmiştir. Kodlama sonrasında, yansıtıcı değerlendirmeler konularına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflama işlemi sırasında benzer bakış açılarına sahip kodlar aynı kümeye yerleştirilmiştir. Kümelere herhangi bir isim verilmemiştir. Sınıflama işlemi tamamlandıktan sonra kümelere isim verilmiştir. Analiz sonrası kodlara yönelik genel görünüm Tablo 5’te

Tablo 5. *Analiz Sonrası Kodlara Yönelik Genel Görünüm*

Temalar	Kod Sayısı
Sürecin Talep Ettikleri	49
Mücadele Alanları	46
Öğrenme Kaynakları	48
Kazanımlar	104
Toplam	247

İnandırıcılık ve Etik

Durum çalışmalarında yapısal geçerlik gereklidir ve araştırmacılar farklı çeşitleme türlerini kullanarak kavramları doğru ölçütlere tanımlamalıdır (Akar, 2019; Merriam & Grenier, 2019). Bu araştırmada çeşitleme türlerinden yöntemsel çeşitlilik, veri kaynağı çeşitleme ve araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Üç farklı veri toplama aracı kullanılmış ve analiz adımları detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi için çalışma üç öğretim üyesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılığın sağlanması için katılımcıların sayısı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, veri toplama ve analiz süreçleri detaylıca açıklanmıştır. Aktarılabirlik gereklilikleri için ayrıntılı betimleme ve örneklem seçimi stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirlik gereklilikleri çerçevesinde farklı araştırmacılarından görüş alma yoluna gidilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinde alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş ve alanyazında benzer amaçlarla gerçekleştirilmiş araçlar incelenmiştir. Ek olarak bu süreçte üç uzmanın görüşü alınmıştır. Araştırma sonuçlarının nasıl aktarılacağına ilişkin açıklamalar yapılmış ve sınırlılıklar ifade edilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliği için veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ilk aşamada %97'lik bir uyum sağlanmıştır. Ardından uzlaşma sağlanamayan noktalar üzerinde gerekli görülen değişiklikler yapılarak tam uzlaşma sağlanmıştır.

Prosedür

İki alan uzmanı (sınıf öğretimi-matematik) ve bir eğitimde program geliştirme uzmanı tarafından geliştirilen iş birlikli planlama ve uygulama döngüsü, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Döngünün geliştirilme sürecinde matematik öğretimi dersini yürütmüş olan iki öğretim üyesinin deneyimlerine ve ilgili çalışmalara dayalı olarak adayların ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin neler olduğunu tartışmışlardır. Belirlenen ihtiyaçlar; pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin bütünsel kavrayışını geliştirme, kuram ve uygulama entegrasyonunu sağlama, öğrenci özellikleri temelinde farklılaştırma, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. İş birlikli planlama ve uygulama döngüsü ile geliştirilmesi hedeflenen beceriler ve döngünün içerdiği işlemler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. *İş birlikli Planlamaya Dayalı Uygulama Döngüsü ile Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler ve İşlemler*

Geliştirilmesi Hedeflenen Becerileri	İşlemler
Pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin gerekliliklerine ilişkin bütünsel bir kavrayış geliştirme	IPUD adayların pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin aşamalarına (kavrama, dönüştürme, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış) ve bu aşamaların gerektirdiği bilgi ve becerilerin neler olduğuna yönelik kavrayışlarını geliştirmelerine hizmet eden kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışmalardan oluşmaktadır.
Kuram ve uygulama entegrasyonu	Adayların ürün ve süreçlerine yönelik verilen geribildirimlerde pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin gerekliliklerine ilişkin bütünsel bir kavrayış geliştirme amacı temele alınmıştır. IPUD'un başında matematik öğretiminin kuramsal temellerine ilişkin öğretim gerçekleştirilmiştir. Adaylar ile matematik öğretiminin kuramsal temellerine ilişkin plan, makale, kitap ve ders notları paylaşılmıştır. Hazırlık ve planlama süreçlerine ilişkin rehberlik

	<p>çalışmalarında kuramsal bilgilere ve bilimsel yayınlara atıfta bulunulmuştur.</p> <p>Adayların planlama ve uygulamalarına verilen geribildirimler kuramsal bilgiler, bilimsel yayınlar temelinde gerçekleştirilmiştir.</p> <p>Her hazırlık çalışmasında ilgili konular kapsamındaki kuramsal bilgiler ve bilimsel çalışmalara ulaşma konusunda araştırma yapma sorumluluğu verilmiştir.</p> <p>Adayların hazırladıkları her planda kullandıkları bilimsel kaynaklara atıfta bulunma ve kaynakçada gösterme sorumluluğu vardır.</p>
Öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma	<p>Hazırlık ve planlama çalışmalarında farklı profildeki öğrencileri betimleme ve bir sınıf bağlamı oluşturma sorumluluğu vardır.</p> <p>Adaylar öğrenci özellikleri temelinde farklılaştırma çalışmalarına yer verme konusunda kuramsal çalışmalara yönlendirilmiştir.</p> <p>Adayların ürün ve süreçleri öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma özelliği bağlamında yazılı ve sözlü geribildirimler verilmiştir.</p>
Matematik kazanımları aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi	<p>Adaylar öğretimi gerçekleştireceği kazanımları düşünme becerileri temelinde ele almaya yönlendirilmiştir.</p> <p>Adaylar düşünme becerilerinin öğretimi konusunda bilimsel ve kuramsal çalışmaları okumaya yönlendirilmiştir.</p> <p>Adayların ürün ve uygulamalarının düşünme becerisini geliştirme bağlamında yazılı ve sözlü olarak değerlendirilmiştir.</p>

Uygulama döngüsüne ilişkin detaylı bilgi Şekil 1’de görülmektedir.



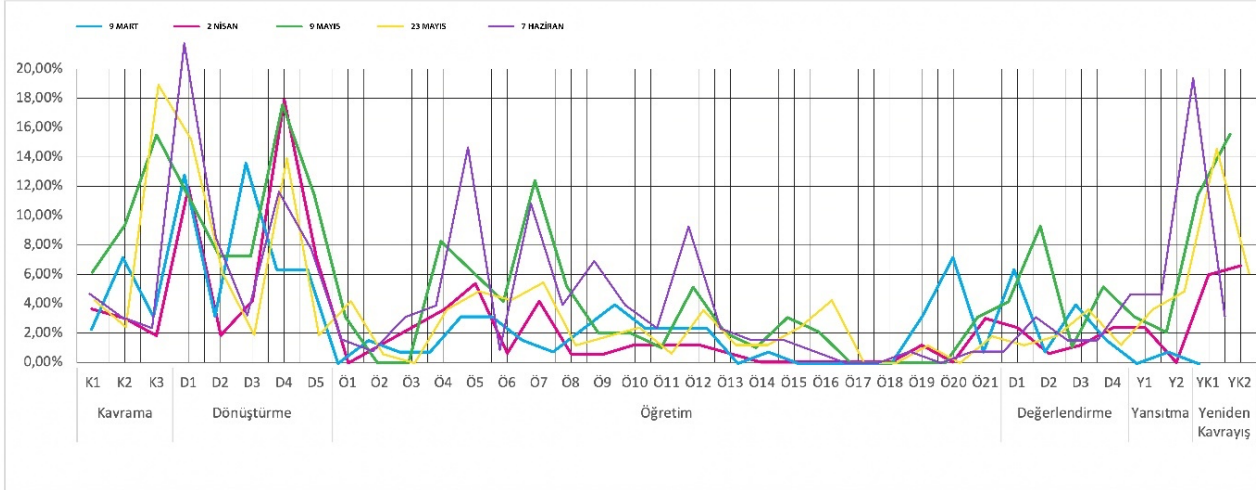
Şekil 1. İş birlikli planlama tabanlı uygulama döngüsü

Dokuz aşamalı iş birlikli planlama ve uygulama döngüsü, beş döngü boyunca uygulanmıştır ve adaylar seçtikleri bir kazanım temelinde küçük gruplar halinde planlı bir şekilde iş birlikli olarak çalışmışlardır. Kuramsal ve bilimsel çalışmalardan faydalanılmış ve öğretim üyesi gözetiminde iş birlikli bir planlama süreci deneyimlenmiştir. Planlar sisteme yüklenmiş ve yazılı geribildirim sağlanmıştır. Adaylar, deneyimledikleri düşünsel ve eylemsel süreçleri rapor halinde sisteme

BULGULAR

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci probleminde öğretmen adaylarının planlamaya hazırlık raporlarına ilişkin açıklamalarının PAYEM temelinde analizi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin bulgular şekilde görülmektedir.



Not: Şekildeki kısaltmaların açıklamaları için Tablo 3'e bakınız.

Şekil 2. Planlamaya Hazırlık çalışmalarının PAYEM temelinde analizine ilişkin bulgular

Planlamaya Hazırlık çalışmalarıyla ilgili yapılan analizler, adayların her çalışmada bir öncekinden daha fazla fikir ürettiklerini ve bu sayede hazırlık çalışmalarının gerekliliklerini daha detaylı olarak ele alabildiklerini göstermiştir. Adaylar, hazırlık çalışmaları kapsamında giderek daha kavram odaklı hale gelerek, araştırmalarında kavram yanılgıları, öğrenci özellikleri, öğrenciler tanıma, özel öğrenme ve ileri düzey öğrenenler vb. konularda araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Adayların hazırlık çalışmalarındaki beslendikleri kaynakların çeşitliliği de artmıştır ve iş birlikli çalışmalarda deneyimledikleri düşünme süreçleri ve ürünlerine yönelik daha eleştirel ve argüman temelli yaklaşımlar içinde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca analiz, adayların farklılaştırılmış öğretim sürecinin karmaşık gerekliliklerine daha vakıf olduklarını ve öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin daha kapsayıcı bir çaba içinde olduklarını da ortaya koymuştur. Son olarak, analiz yansıtıcı düşünme ve yeniden kavrayış aşamalarına ait ifadelerin sayısının arttığını göstererek adayların öz farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ve deneyimlerinden daha fazla öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Adayların ilk haftaki hazırlık çalışmalarında yansıtma ve yeniden kavrayış aşamalarına ilişkin neredeyse hiçbir açıklamada bulunmadıkları görülmüştür. Sınıf yönetimi, etkileşim, mizah ve grup çalışmaları hakkında hiçbir açıklama yapılmamıştır. Adaylar farklılaştırılmış öğretim, aktif katılım, modelleme ve öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda sınırlı düşünce üretmişler ve bunları sınıfın doğasına uygun şekilde uyarlamamışlardır. Hazırlık aşamasında kazanımın eleştirel analizi, içeriğin yapılandırılması, bölümlere ayrılması ve program repertuarı oluşturulması açıklanmamıştır. İçeriğin yapılandırılması sırasında sadece öğrencilerin kavram yanılgıları dikkate alınmış, diğer değişkenler göz ardı edilmiştir. Hazırlık aşamasında öğrencilerin ön öğrenmeleri, öğrenme gereksinimleri ve gelişimsel özellikleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Adaylar kuramsal bilgidен yararlanarak iyi örnekleri inceleyip seçilen örnekleri birtakım ölçütler temelinde değerlendirmişlerdir.

İkinci haftada yeniden kavrayışa daha fazla yer verilmesi, öğrenmelerin geçmiş deneyimlerden bu çalışmaya aktarılabilmesi ve yansıtıcı düşünme eğiliminin artması gözlemlenmiştir. Öğretmenlik yeterlikleri ile öz yeterliklerinin karşılaştırılması, eleştirel ve gelişimsel bir yaklaşım benimsenmesi konusunda adayların

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematiği Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi farkındalığı artmıştır. Değerlendirme konusunda dört farklı yonteme yer verilmiştir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri ve okul dışı öğrenme ortamlarının tasarlanması önemsenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim konusunda duyuşsal ihtiyaçların da dikkate alındığı görölmüştür. İçerik çeşitlendirme çalışmaları yapılmış, ancak içeriğe eleştirel bir bakış açısı getirilmemiştir. İçeriğin diğer disiplinler ve hayatla ilişkilendirilmesi konusunda adaylar hazırlık çalışmaları gerçekleştirmiş, ancak bu konuda sınırlı bir anlayış sergilemişlerdir.

Üçüncü hafta hazırlık aşamasındaki adayların önceki süreçten öğrendiklerini kullanma oranlarında ve yansıtıcı düşünmeye yer verme oranlarında artış görölmüştür. Ölçme ve değerlendirmede modelde bulunan tüm türlere ilişkin hazırlıklar dikkat çekmektedir ve değerlendirmede akran ve öz değerlendirmeye, düzenli kayıt alınmasını garanti altına alma ve değerlendirme ölçütlerini belirleme hazırlıkları söz konusudur. Öğretim aşamasında sınıftaki olası durumlara ilişkin öngörü kazanma ve bu temelde olasılıkları dikkate alan bir hazırlık gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim çalışmalarına kuramsal hazırlık dahil edilmiş ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yanında ileri düzey öğrenciler de dikkate alınmıştır. Her öğrenciyi kapsama düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Hazırlığın her aşamasına kuramsal bilgi, geri bildirim, diğer gruplara yapılmış geri bildirim ve grup tartışmaları dahil edilmiştir. Kavrayış aşamasında daha geniş çeşitlilikte bilgiye ulaşma gayreti ve diğer derslerle ilişkilendirme ve konu alanı hakimiyetini derinleştirme konusunda daha fazla girişim söz konusu olmuştur. Kuram ve uygulama entegrasyonu, kalıcılık çalışmaları bu hazırlık çalışması ile birlikte bundan sonra gelen hazırlık çalışmalarında gözlenmeye başlanmıştır.

Dördüncü hazırlık aşamasında, adaylar önceki süreçlerden öğrendiklerini kullanma ve yansıtıcı düşünme becerilerinde önemli bir artış göstermiştir. Adayların öz farkındalığı ve öğrenme kapasiteleri de artmıştır. Yansıtıcı düşüncelerinin temellendirilmesi için planlar, geribildirimler ve önceki uygulama süreçlerine atıfta bulunulmuştur. Grup çalışması, eleştirel analiz, geribildirim analizi ve olası çözüm önerilerinin tartışılması bu aşamada yoğun olarak kullanılmaktadır. Teorik araştırmalar daha spesifik hale gelmiştir ve eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında yoğunlaşmaktadır. Öğretim sürecinin bileşenleri ile ilgili teorik çalışmalar da incelenmektedir. Adaylar sınıfa ilişkin öngörülerinde artış göstermiş ve bu öngörülerini kullanarak planlama ve hangi konulara odaklanacakları konusunda netleşmişlerdir.

Adayların yansıtma ve yeniden kavrayış aşamalarında, en yüksek çeşitliliğin gözlemlendiği beşinci aşamada, zengin bir kaynakla hazırlık yapılmıştır. Adaylar, ders notları, fikir üretme süreçleri, grup tartışmaları, bilimsel çalışmalar ve diğer arkadaşlarının çalışmalarını inceleyerek çalışmalarını zenginleştirmişlerdir. Senaryolar üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiş ve öğretim sürecine bilimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu aşamada, adaylar eleştirel ve argüman temelli bir yaklaşım sergilemişler ve hazırlık çalışmalarında en zengin çeşitlilik ve düşünme becerisi üzerinde en fazla çalışma bu aşamada yapılmıştır. Ayrıca, öğretim uygulamalarında eş katılım vurgusu, keşfe dayalı öğrenme, kalıcılık vurgusu, ön öğrenmelerdeki eksikleri giderme ve diğer derslerle ilişkilendirme gibi özellikler gözlemlenmiştir. Hazırlık çalışmaları ayrıca farklılaştırma, kapsama, kalıcılık, diğer derslerle ilişkilendirme ve kuramsal bilgiyi öngörüler temelinde uyarlama özellikleri sergilemiştir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci probleminde öğretmen adaylarının hazırladığı dört grup planının sahip olduğu özellikler temelinde analizi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 7'de görölmektedir

Tablo 7. Grup Planlarda Gözlenen Özellikler

Plan Temaları	Kuram ve uygulama entegrasyonu	Öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma	Düşünme becerileri öğretimi
Kazanımın analiz edilmesi	Kazanımın gerektirdiği ön öğrenmeyi analiz etme	Kazanımın öğrenciden beklentilerini öğrencilerin bilişsel düzeyleri temelinde çeşitlendirme	Kazanımı düşünme becerileri temelinde analiz etme (Çıkarımda bulunma, problem çözme, sıralama, sınıflama, eleştirel düşünme, tahmin etme, karşılaştırma,

			yorumlama, üst bilişsel düşünme, analiz etme, yaratıcı düşünme, değerlendirme, matematiksel düşünme ve ifade)
İçeriğin analizi ve yapılandırılması	İçeriğin tasarımında eksik/hatalı ön öğrenmeleri dikkate alma İçeriği öğretim ilkeleri temelinde sıralama İçeriğin kavramsal yapısını çıkarma İçeriği öğrenme gereklilikleri temelinde yapılandırma	Öğrencilerin bilişsel düzeyleri temelinde çeşitlilik içeren özgün içerikler geliştirme	
Materyal tasarımı ve seçimi	Materyallerde gelişim dönemi ihtiyaçları ve bilişsel yükü temele alma	Materyallerde farklılaştırma, kalıcılığı dikkate alma Öğretimde farklılaştırmaya uygun materyal tasarlama	Çoklu ortamlara yer verme Düşünme becerileri temelinde özelleşmiş materyallerin tasarımı ve seçimi
Bilişsel hazırlık	Dersin başında ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, hedeften haberdar etme, kavramları hissettirme, meraklarını kuramsal bilgiler temelinde harekete geçirme Öğrencilerin odaklanma sürelerini dikkate alma Dikkat, ilgi ve motivasyon kararlarında kuramsal bilgidan yararlanma	Bilişsel hazırlık işlemlerini öğrenci özellikleri temelinde çeşitlendirme Soru, video, animasyon, şarkı, oyun, dans, film, hikâye, çoklu ortamlardan yararlanma	Bilişsel hazırlık sürecinde düşünme becerilerini aktive edecek çalışmalara yer verme
Bilişsel Destek	Modelleme, yapı iskelesi, açık yönerge, sesli düşünmeyi kullanma Transferi sağlayıcı uygulamalara yer verme		Bilişsel destek adımlarında düşünme becerilerini dikkate alma
Öğretim Yolları	Doğrudan deneyim, uygulama, keşfetme, akran öğrenme, etkinlik ve alıştırmaya temelli yaklaşımları uyarlama Gösterim, sesli düşünme koçluk, transfer çalışmalarına yer verme	Özel öğrenme güçlüğü, ileri düzeyde öğrenenler, öğrenme tercihleri temelinde özelleşmiş uygulamalar tasarlama BEP hazırlama Paydaşlardan destek alma	Kullandığı öğretim yollarını düşünme becerileri temelinde gerekçelendirme
Bağ Kurma	Hayatla, diğer derslere, ön öğrenmeleriyle bağ kurma		Bağlamı genişletme çalışmalarına yer verme

			Öğrencilerin bu süreçte kullanacağı düşünme becerilerini ayırt etme ve bunlar ile ilgili çalışmalara yer verme
Ortam Tasarlama		Öğrenme ihtiyaçları temelinde esneyen İlgi, istek ve tutumları temelinde esneyen	Becerileri bağımsız olarak uygulama olanakları sağlayan öğrenme ortamı
Dönüt Düzeltme Pekiştirme	Her türlü çabanın geribildirimini verme Takdir ve ikazın gerekçelerini açıklama Sürece yönelik detaylı geribildirim verme	Öğrenme sürecinde öğrencileri bireysel olarak soru ile yönlendirme, geribildirim verme, yol gösterme, gerekçelendirme, pekiştirme	Sınıf içi etkileşimi artıran düzenlemeler Düşünme süreçlerini açıkça paylaşma Akranlarına geribildirim verme olanağı sağlama
Kalıcılığı Sağlama	Tercihlerini öğrenmede kalıcılık temelinde gerekçelendirme Öğrencilerin öğrendiklerini bağımsız bir şekilde farklı bağlamlarda kullanmalarını sağlama		Öğrenmede kalıcılığı dikkate alma
Sınıf Yönetimi	Sınıf kurallarını birlikte belirleme		
Ölçme ve Değerlendirme	Ön öğrenmeleri belirleme Alternatif değerlendirme yolları tasarlama Biçimlendirici değerlendirme gerçekleştirme Değerlendirme ölçütleri oluşturma		Kazanımın içerdiği üst düzey düşünme becerilerini de kullanma

Adayların özelleşmiş çalışmalarını içeren planları incelenmiştir. Bu çalışmalara kazanımın analizi, içeriğin analizi ve yapılandırılması, materyal tasarımı ve seçimi, bilişsel hazırlık ve destek, öğretim yolları, bağ kurma, ortam tasarlama, dönüt düzeltme pekiştirme, kalıcılığı sağlama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi çalışma alanları dahil edilmiştir. Planlarda yer alan çalışma alanlarının %78 oranında boyutların gerekliliklerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki beceriler temelinde bakıldığında, kuram ve uygulama entegrasyonu boyutunun gerekliliklerinin %91,6, öğrenci özellikleri temelinde

İş Birlikli Planlama ve Uygulama Döngüsü ile Öğretmen Adaylarının Matematiği Öğretme Becerilerinin Desteklenmesi farklılaşmanın %58,3, düşünme becerilerinin öğretimi boyutunun gerekliliklerini %83,3 oranında karşıladığı belirlenmiştir. Adayların süreç boyunca geliştirdikleri planların, araştırmada mesleki beceriler kapsamında ele alınan üç boyuta yer verme ve vermeme durumu Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Grup Planlarında Gözlenen Özelliklerin Zamandizinsel Olarak Değişimine İlişkin Bulgular

Plan Temaları	1.plan/21			2.plan/16			3.plan /8			4.plan/8		
	KUE	BF	DB	KUE	BF	DB	KUE	BF	DB	KUE	BF	DB
Kaz. Analiz Edilmesi												
İçeriğin Ana. Yap.												
Materyal Tas. Seç.												
Bilişsel hazırlık												
Bilişsel Destek												
Öğretim Yolları												
Bağ Kurma												
Ortam Tasarlama												
Dönüt Düz. Pek.												
Kalıcılığı Sağlama												
Sınıf Yönetimi												
Ölçme ve Değ.												

KUE: Kuram ve uygulama entegrasyonu **BF:** Öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma **DB:** Düşünme becerilerinin öğretimi

Yukarıda, incelenen her bir planın değerlendirme ölçütleri temelinde sahip olduğu özellikler görülmektedir. Tabloda planda gözlenmeyen özelliklere ait kutucuklar renkle doldurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, ilk planlama aşamasından son planlama aşamasına kadar gözlenen niteliksel özelliklerin sayısı sürekli artmıştır. İlk planda 21, ikinci planda 17, üçüncü planda 10 ve son planda 7 nitelik eksiktir. Planlar, öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşma boyutlarına göre analiz edilmiştir. Bilişsel destek, bağ kurma, kalıcılık ve sınıf yönetimi süreçlerinde planlama eksiklikleri görülmüştür. İlk planlama aşaması, kuram ve uygulama entegrasyonu açısından birkaç eksiklik içermiştir. Son aşamada, kazanımın analizi, kalıcılığı sağlama, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirmesi boyutlarına yer verilmiştir. Ancak, ortam tasarımı sürecinde eksiklikler bulunmuştur. Uygulama sürecinde, düşünme becerilerinin öğretimi en fazla desteklenen boyuttur. Ancak, içeriğin analizi ve yapılandırılması ve sınıf yönetimi boyutlarında bu boyutta bir çalışma gözlenmemiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü probleminde öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin yansıtıcı değerlendirme formları üzerinde gerçekleştirilen analize ilişkin bulgular yer almaktadır. Adayların yansıtıcı değerlendirmeleri sürece yönelik ve sonuca yönelik olmak üzere iki bölüm temelinde analiz edilmiştir

Tablo 9. Adayların Sürece Yönelik Yansıtıcı Değerlendirmeleri

Tema	Kategori	Alt Kategori
Sürecin Talep Ettikleri	Öğrenci	Öğrenciyle zaman geçirme
	Akran	Grup dayanışması
	Öğretmen Eğitimcisi	Rehberlik alma
		Geribildirim alma

Açık yönergelerle çalışma

Mücadele Alanları	Öğretmen Eğitimi	Öğretim materyallerine ulaşımı olma
	Materyalleri	Örnek çalışmaları inceleme Yapı iskeleleri ile çalışma
	Öz Yeterlilikler	Üst düzey düşünme yeterliliğine sahip olma Teorik artalanına sahip olma
	Öğretme Süreci	Sınıfı Yönetme Öngörülemeyen Durumlar Plana Hayat Verme
	Öğrenmenin Doğası	Öğrenememe Hatalı öğrenme Öğrenmeyi güçleştiren duyuşsal özellikler Öğrenmeyi güçleştiren bilişsel yapılar
	Öğrenci	Zorluk düzeyini ayarlama Farklı öğrenme profilleri
	Akranlar	İş birliği kurma Argüman temelli iletişim kurma
Öğrenme Kaynakları	Öğretmen Eğitimsi	Geribildirim verme Rehberlik etme Olası durumlar üzerinde tartışma Açıkça ifade edilmiş üst düzey beklentiler
	İş birlikli Grup Çalışması	Döngüsel olarak iş birliği içinde planı hayata geçirme, yansıtma, geribildirim alma
	Akranlar	Arkadaşlarımızın Deneyimleri Arkadaşlarımızın Ürünleri ve Geribildirimleri
	Öğretim Materyalleri	Örnek Uygulamalar Örnek Planlar Yapı İskeleleri

Adayların yansıtıcı değerlendirmelerinin ilk bölümü, sürece yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu değerlendirmeler, adayların mücadele alanları ve öğrenme kaynakları konularında incelenmiştir. İnceleme, öğretmeyi öğrenme sürecinin öğrenci, akran, öğretmen eğitimsi, öğretim materyalleri ve adayın öz yeterliliklerinden oluşan bileşenlerin desteğini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir tema ise, öğretmen eğitimi açısından odaklanması gereken mücadele alanlarına işaret etmektedir. Adayların öğrenmelerine öğretmen eğitimsinin geribildirim, rehberlik ve açıkça ifade edilmiş üst düzey beklentiler gibi kaynakların katkısı görülmüştür. Adaylar ayrıca akranlarının deneyimlerinden de öğrenmişlerdir. Grup çalışması ise öğrenme kaynağı olarak görev yapmıştır. Geliştirilen materyaller de öğrenme kaynağı olarak kullanılmıştır.

Tablo 10. Adayların Sürece Yönelik Yansıtıcı Değerlendirmeleri

Tema	Kazanım	Tema	Kazanım
Öğretmenlik	Uygulamalarına bilimsel yaklaşım	Öğretmen Hazırlığı	Plana sorular sorma
	Duygusal dayanıklılık		Sınıfı bir bütün olarak planlanma
			Detaylı ve geniş olasılıklı plan

	Alan bilgisi Öz eleştirel tutum Yaratıcı düşünme İş birliği ile çalışma Üst düzey düşünme		yapma
Öğrenme	Bilişsel Yük Kavram Yanılgıları İlgi, Dikkat, Motivasyon Düşünme Süreçlerini Aktif Kullanma Öğrenmede Keşfetme	Öğrenme Amaçları	Kazanımların analizi
Öğretim	Yöntem teknik seçimi ve uygulanışı Kazanımın gerektirdiği öğretim yaşantıları Kazanımı öğretim sürecinde hayata geçirme Bilgilerin nasıl yapılandırılacağı Aktif katılımı sağlama Doğaçlama öğretim Okul dışı öğretim	İçerik	Gündelik yaşam ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme İçeriği öğrenme özellikleri temelinde yapılandırma Bilgileri bütünleştirme
Öğrenci	Öğrenci gibi düşünme Öğrencileri tanıma Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme	Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencileri nasıl değerlendirmeliyim Değerlendirme ölçütleri geliştirme Uygun değerlendirme yollarına karar verme Değerlendirme araçlarına ulaşma

Çalışma adayların bu süreçte öğretmenlik, öğrenme, öğretim, öğrenci, öğretmen hazırlığı, kazanım, içerik ve ölçme değerlendirme temalarından toplamda 36 kazanım elde ettiklerini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki becerileri iş birlikli planlama ve uygulama döngüsü temelinde desteklenmiştir. Mesleki beceriler temelinde pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin gerekliliklerine ilişkin bütünsel bir kavrayış geliştirme, kuram ve uygulama entegrasyonu, öğrenci özellikleri temelinde farklılaştırma ve matematik kazanımları aracılığıyla düşünme becerilerinin geliştirilmesi ele alınmıştır. Adayların hazırlık süreci raporları pedagojik akıl yürütme ve eylem sürecinin gerekliliklerine ilişkin kavrayışlarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Kuram ve uygulama entegrasyonu, öğretim sürecini öğrenci özellikleri temelinde farklılaştırma ve matematik kazanımları aracılığıyla düşünme becerilerinin geliştirilmesi döngü sürecinde incelenmiştir. Adayların yansıtıcı değerlendirmeleri sürecin talep ettiklerini, mücadele alanlarını, öğrenme kaynaklarını ve sürecin kazandırdıklarının aday tarafından nasıl ele alındığını göstermektedir.

Araştırma, adayların her hazırlık çalışmasında daha fazla fikir ürettiğini, araştırmalarının giderek

kavram odaklı hale geldiğini ve kaynakların çeşitliliğinin arttığını göstermiştir. Adaylar hazırlık çalışmalarında esneklik ve olasılıklara dayalı çeşitlilik gösterdiler ve iş birlikli çalışmalarında daha eleştirel ve argüman temelli yaklaşımlar sergilemiştir. Ayrıca, adaylar öğrenci ihtiyaçlarına daha kapsayıcı bir çaba içinde olmuş ve planlarında yansıtıcı düşünme ve yeniden kavrayış aşamalarına ait ifadelerin sayısı artmıştır.

İncelememiz, öğretmeyi öğrenme sürecinin destek ve donanım talep ettiğini göstermiştir; bunlar öğrenci, akran, öğretmen eğitimcisi, öğretim materyalleri ve adayın sürece getirdiği öz yeterliliklerdir. Adaylar açısından sınıfın öngörülemezliği, sınıf yönetimi, öğrenme doğası, öğrenci düzeylerinin çeşitliliğinin öğretime yansması ve akranlarıyla iş birliği yapma zorlukları birer mücadele alanıdır. Son olarak, öğretmen eğitimcisinin geribildirim, rehberlik ve açıkça ifade edilmiş üst düzey beklentileri, adayların gelişimine kaynaklık ettiği görülmektedir. Araştırmada yürütülen iş birlikli grup çalışması, döngüsel aşamaları aracılığıyla öğrenme kaynağı olma özelliği gösterdi ve adayların akranların deneyim ve ürünlerinden de öğrendiği görülmüştür. Son olarak, bu araştırmada geliştirilen materyallerin bir öğrenme kaynağına dönüştüğü belirlenmiştir.

Dersi planlamaya hazırlık. Öğretim süreci, bir öğretmen adayı için karmaşık bir süreçtir ve birçok becerinin kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle, bir öğretmen adayının pedagojik bilgi birikimini etkili bir şekilde kullanması ve mesleki problemlerle başa çıkabilmesi için, öğretim sürecinin içerdiği akıl yürütme ve eylem süreçlerini anlaması önemlidir. IPUD mesleki becerileri kapsamında, pedagojik akıl yürütme ve eylem süreçlerine ilişkin kavrayış, Shulman'ın PAYE modeli kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları için pedagojik akıl yürütme ve eylem modelinin diğer çalışmalarda (Berry, 2007; Brandenburg, 2008; L. Darling-Hammond, 2013) da kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacılar (Kavanagh, Conrad, & Dagogo-Jack, 2020), öğretmen eğitiminin pedagojik akıl yürütmeye odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmada incelenen hazırlık süreci raporlarına göre, öğretmen adaylarının IPUD sürecinin sonunda pedagojik akıl yürütme bakımından geliştikleri görülmüştür. Adaylar, ders planlama süreçlerinde yeniden kavrayışa ve yansıtmaya yönelik ifadelerde artış göstermiştir. Öğretmen adayları, zaman içinde ders planlarını uygulama veya yenileme konusunda daha esnek hale gelerek, öğretimsel becerilerinde gelişim göstermiştir. Bu durum adayların pedagojik akıl yürütme bakımından geliştiklerine işaret etmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmacılar (Lim, Son, & Kim, 2018) öğretmen adaylarının öğretimsel becerilerinde gelişim ile birlikte; öğrencilerle etkileşim, programı değerlendirme ve sunma, öğretimsel kaynaklara ulaşma ve kaynakları uyarılama, zaman yönetimi başlıklarının öne çıktığını ve adayların zamanla kurgulanan ders planlarını uygulamak veya yenilemek konusunda giderek daha esnek hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, IPUD döngüsünün sonlarına doğru öğretmen adaylarının kendilerini dönüştürdüğü ve yeni kavrayışlara ulaştığı söylenebilir.

Bu araştırma, IPUD sürecinin öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusundaki düşünme ve planlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmen adayları, derse ilişkin akıl yürütmelerinde detaylandırma, genişletme, çeşitlendirme, esneklik ve olasılıkları öngörme bakımından daha kavram odaklı ve dersi bir bütün olarak daha net görmeye eğilimli hale gelmiştir. Benzer şekilde, Chen ve Zhang (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme süreci ve tutumları ile ilgili öğretim hedeflerini belirleme, öğrenme geçmişlerini analiz etme ve öğrenme güçlüklerine dikkat çekme konusunda ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları içeriği analiz etme, matematiksel düşünceleri soyutlama, matematik problemlerini zorluk seviyelerine göre sıralama, eğitimcilerin ve öğrencilerin etkinliklerini dengeleme ve hedefleri öğrenme sürecine uygulama konusunda da gelişme göstermiştir. Bu bulgular, IPUD sürecinin öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusundaki becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Şahin-Taşkın'ın (2017) ders planlama süreci üzerine yaptığı bir araştırma, öğretmen adaylarının öğrencilerle ilgili öğrenme gereksinimleri ve gelişim özelliklerini tamamen göz ardı ettiğini ve bu nedenle ders planlama sürecinde zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmadaki IPUD süreci, öğrenci ihtiyaçlarına daha kapsayıcı bir yaklaşım benimseyerek öğretmen adaylarının öğrencilerle bağ kurmalarına ve farklılaştırılmış öğretim süreci geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

Bu araştırmada her bir döngünün yansıtıcı değerlendirme ve yeniden kavrayış ile bir sonraki öğretim deneyimini beslediği dönüşümsellik öğretmen eğitiminde kritik bir konudur. Nitekim Korthagen kuram ve uygulama entegrasyonu için geliştirdiği gerçekçi öğretmen eğitimi modelinde de benzer bir dönüşümsellik izlenmektedir (Korthagen, 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının IPUD süreci sonunda yeniden kavrayış kategorisi altında değerlendirilebilecek ifadeler daha sık rastlanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeni kavrayışlara ulaşmalarının desteklenmesi bireyin deneyimini mesleki gelişiminin bir aracı haline getirebilmesi bakımından kritiktir.

Grup Ders Planlarının Özellikleri. IPUD döngüsü planlarında kuram ve uygulama entegrasyonu boyutu, adayların en çok gelişim gösterdiği alandır. Onu düşünme becerilerinin öğretimi izlenmektedir. Öğrenci özellikleri temelinde farklılaşma gelişimi en az desteklenen alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu IPUD'un sahip olduğu özelliklerin kuram ve uygulama entegrasyonunu destekleme konusunda potansiyele sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu boyutta ilk haftalardan itibaren varlığını sürdüren tek problem, uygun öğrenme ortamı hazırlamada kuram ve uygulamadan yararlanmak olmuştur. Bu durum adaylarda değişime dirençli bilişsel yapılarına, IPUD'un bu bağlamdaki olası bir eksikliğine ya da adayların bu boyutun diğer boyutlardan daha az önemli olduğu yönünde bir kabulüne dayanıyor olabilir. Bu konular şüphesiz gelecek araştırmalar tarafından ele alınması gereken noktalar ışık tutmaktadır.

Kuram ve uygulama arasındaki dengenin sağlanması öğretmen eğitiminin kilit noktası olarak görülür (Korthagen, 2017; Korthagen & Kessels, 1999). Kuram ve uygulama entegrasyonunu hedefleyen öğretmen eğitimi uygulamalarının adaylara öğretime ilişkin zengin deneyimler kazandırması ve onları meslekte karşılaşacakları olası problemlere hazırlaması beklenmektedir (Latham & Vogt, 2007). Araştırma bulguları IPUD'un böylesi bir denge oluşturma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu potansiyelin oluşmasında adayların döngü boyunca kuram ve uygulama arasında bir bağ kurmaya yönlendirilmeleri ve bu konuda sürekli bir rehberlik ve geribildirim almaları etkili olmuş olabilir. Bunun yanında ders planlarındaki bağlam vurgusu da bu alanın desteklenmesini sağladığı söylenebilir. Bu konuda etkili olduğu düşünülen diğer bir noktada adaylara örnek olay temelli bir planlama yapma sorumluluğu vermektir. Öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasındaki ilişki ile ilgili inançlarını ele alan bir araştırmada (Bayrak-Özmutlu, 2022) adayların kuramsal bilgileri gerçek bir sınıf ortamında gözlemleyip deneyimlemeye ihtiyaç duyduğunu, tasarlanan ders planının derste uygulama kısmına gelindiğinde öğrenci psikolojisi, öğrencilerin ön bilgileri ile ilgili eksikler, öğrencilerin beklentileri, öğrencilerle doğru iletişim ve benzeri birçok bileşenle karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir. Bu bakımdan bu çalışmada yürütülen ders planını sunma deneyiminin, adayları kuram ve uygulama entegrasyonu bakımından desteklediği söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte, yapılmış olan çalışmalar adaylara planlama- planı uygulama deneyimlerini sağlamanın, öğretmen adaylarının öğretim davranışları, öğretim süreci ve planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, ölçme-değerlendirme konularında kendilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Arslan, 2021; Kılıç, 2010; Saraçoğlu, Gürışık, & Furat, 2018). Benzer şekilde çalışmalar iş birlikli planlama ve uygulamanın öğretimi iyileştirerek kuram ve uygulaması arasındaki boşluğu daralttığını göstermektedir (Gutierrez, 2021; Norton, Helgevoid, & Bjuland, 2019). Bahsi geçen araştırmalar öğretmen adaylarının planını uyguladıktan sonra kendilerini kapsamlı şekilde eleştirebildiklerini ve akranlarından gelen eleştiriler sayesinde kendilerini mesleki olarak geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bakımdan mevcut çalışma, alanyazını desteklemektedir.

İkinci boyut olan farklılaşma, ders planlarında dördüncü haftanın sonunda halen çözülmemiş problemlerin çoğunlukta olduğu bir boyuttur. Bu çalışmada farklılaşmaya ilişkin özellikle örnek durumlardan yola çıkan bir ders planlama yöntemi benimsenmesine karşın adayların bilişsel destek, bağ kurma, kalıcılığı sağlama ve sınıf yönetimi konularında farklılaşmaya yönelik halen desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Öğrenci özellikleri temelinde öğretim sürecinin farklılaştırılması adayların bağlam temelli olarak yaklaşmasını zorunlu kılar. Bu açıdan öğretmen eğitiminde örnek olarak temelli yaklaşımlar, karmaşık öğretim sürecinin kavranması ve planlanmasında etkili yöntemler olarak görülür (Puri, 2022).

Öğretmen adaylarının çoğunlukla öğrencilerinin farklı öğrenme profillerini dikkate aldığını gösteren çalışmalarda (Timoştuk & Ennist, 2015) öğretimi farklılaştırmadaki güçlüklerin öğrencilerin ilgi alanları ve

ön bilgilerini analiz etme ile ilgili olduğu bulunmuştur. Söz konusu araştırma IPUD'da neden bu boyutun daha az gelişim gösterdiği konusunda bir çıkarıma götürmektedir. Nitekim adaylar yansıtıcı değerlendirmelerde de öğrencileri daha yakından tanımaya gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalar farklılaştırılmış öğretim alanında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının haritalandırılması ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Nicolae, 2013, 2014). Ayrıca bu çalışmalar farklılaşmanın sınıflarda görünür kılınmasında çoğunlukla güçlük yaşandığını ifade ederken öğretimde farklılaşmanın vurgulanmasının öğretmenin öğretim rutinlerine bu kavramı dahil etmesinin mümkün olacağını ifade etmektedir. Nicolae (2014; 2013) farklılaştırma ile ilgili problemlerin çoğunlukla, öğrencilerin ilgi alanları ve ön bilgileriyle ilgili olduğunu öne sürmüştür ve farklılaştırılmış öğretimin, ilgili öğretim materyallerinin eksikliğinden de olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiştir. Sonuçlar, farklılaşan öğretimi uygulayabilmeleri için öğretmen adaylarının yeterli materyal ve gerekli nitelikli denetimle desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin gerçek sınıf bağlamında ve zengin öğrenme olanaklarını gerektirdiği açıktır.

Bu konuda yaşanan diğer güçlükler ise farklılaştırılmış öğretimin yanlış anlaşılması, sınıfın büyük olması, mesleki gelişim eğitimine sınırlı erişim ve tesis eksikliği olarak belirlenmiştir. İlgili çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında yeterli uygulamalı derslerin yer alması, çeşitli akademik etkinlikler aracılığıyla farkındalık oluşturulması, gerekli olanakların ve eğitim girdilerinin yerine getirilmesi önerilmiştir (Ginja & Chen, 2020). Öğretmen eğitiminin, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen adaylarının etkili bir şekilde farklılaşmasına yardımcı olmaya daha fazla dikkat etmesi gerektiğini öne sürmektedir (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018). Bu fikri destekleyen araştırmalar (Letzel, Pozas, & Schneider, 2022) hem hizmet içi eğitimde hem de öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde farklılaştırılmış öğretimi planlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve değerlendirebilecekleri eylem odaklı eğitimlerin uygulanmasını ve bu yolla farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimi bakımından da gerek lisans programlarında bu konudaki derslerin azlığı gerekse de derslerdeki uygulamalardaki sınırlılıklar nedeniyle adayların farklı öğrenci popülasyonlarının ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimlerini etkili bir şekilde farklılaştırmak için ek mesleki gelişim ve desteğe ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir (D'Intino & Wang, 2021). Benzer çalışmalar öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilişkili bir dizi stratejiyi ve özellikle de iş birlikli öğrenme stratejilerini uygulamada başarılı olduklarını göstermektedir (Smets & Struyven, 2020). Ancak, öğretim tasarımının etkin şekilde organize edilmediği durumların etkili bir öğretim uygulamasıyla sonuçlanmadığını ifade ederek bu çalışmada incelenen farklılaştırılmış dersi planlamanın gelişmesi gereken bir alan olduğuna ilişkin görüşü desteklemektedir.

IPUD çerçevesinde adaylarda desteklenmesi hedeflenen diğer bir beceri düşünme becerilerinin öğretimidir. Adayların ders planları zamandizinsel olarak incelendiğinde düşünme becerilerinin öğretiminin IPUD ile desteklenmiş olduğunu düşündürmektedir. Düşünme becerileri öğretimi alanında aday ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu kapsamda sorunlarla karşılaştıkları düşünüldüğünde (Akınoğlu & Karsantik, 2016); (Baysal, Çarıkçı, & Yaşar, 2017) bu bulgu dikkate değerdir. Güncel bir araştırmada (Dolapcıoğlu, 2020) düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmen adayının sahip olduğu bilgiyi sınıf içi pratiklerine yansıtabilmesi başka bir deyişle kuram ve uygulamayı bütünleştirebilmesinin en büyük sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir. Bu problemi çözmek için yürüttükleri eylem araştırmasında özellikle sorgulamayı temele alan uygulamaların etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları bu bakımdan birbirini desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada adayların ders planlarında onlara verilen yapı iskelesi ve cevaplamaları gereken sorular onları sürekli sorgulamaya itmiştir.

Yansıtıcı değerlendirmeler. Üçüncü araştırma problemi öğretmen adaylarının IPUD sürecine ve sürecin sonuna ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerini içermektedir. Sürece ilişkin yansıtımalarında adayların çalışmadaki döngüsel sürecin gerektirdikleri, mücadele alanları ve öğrenme kaynakları temaları doğmuştur. Bu temalar kuşkusuz öğretmen adaylarıyla yürütülecek benzer çalışmaların yorumlanması ve planlanmasında yol gösterici olacaktır. Şöyle ki adayların IPUD sürecinin öğrencilerle zaman geçirme, grup dayanışması,

rehberlik ve geribildirim alma, açık yönergelerle çalışma, öğretim materyallerine ulaşma, örnek çalışmalarını inceleme, üst düzey düşünme ve teorik aralan gibi özyeterliklere sahip olmayı veya bunları kullanmayı gerektirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmen eğitiminde adayların istenilen öğrenmelere ulaşmaları konusunda zengin bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarının net bir göstergesidir. Adayların bu süreçte sınıfı yönetme, öngörülemez durumlarla karşı karşıya kalma, öğrenmeye ilişkin duyuşsal ve bilişsel etmenler, zorluk düzeyini planlama, farklı öğrenme profillerine göre planlama, akranlarla iş birliği ve argüman temelli iletişim kurma gibi başlıklarda mücadele ettikleri görülmüştür. Öğretmeyi öğrenme deneyiminin aday açısından görünür olan zorlayıcı alanların neler olduğunu bilmek kuşkusuz öğretmen eğitimcilerinin öğretim süreci kararlarında etkili olacaktır. Adayların bu süreçteki öğrenme kaynakları; geribildirimler ve örnekler, üst düzey beklentiler, yansıtımlar, akranların deneyimleri ve ürünleri olmuştur. Benzer bir çalışmada (Arslan, 2021) öğretmen adaylarının çoğunluğunun süreçte uygulama öğretmenlerinin görüşlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir araştırmada (Erdamar & Demirel, 2010) öğretmen adaylarının grup çalışmalarını yararlı bulmakla birlikte, grup olarak değil bireysel şekilde değerlendirme yapıldığında daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının kendilerine ve akran gruplara verilen geribildirimden önemli ölçüde faydalandıklarını göstermektedir.

Adayların sürecin sonuna ilişkin yansıtıcı değerlendirmeleri ise bu sürecin kazanımları olarak düşünülebilecek çeşitli beceri/deneyimleri içermektedir. Bunlar arasında çoğunluk, öğretmenlik mesleği ve öğretim becerilerine ilişkin olmakla birlikte 8 boyutlu bir yapıda ele alınmıştır. IPUD sürecinin adayların öğretmenliğe ilişkin yansıtımlarında üst düzey düşünme, iş birliğiyle çalışma, özelleştirel tutum gibi kazanımları olmuştur. Bu bulguları destekleyen çalışmalarda (Çakmak, 2014; Gülten, 2013; Kardaş, 2013) ders planlama deneyiminin öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve kendilerini gerçek birer öğretmen gibi hissetmelerini sağladığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar, öğretmen adaylarının planlama yaparken hedefleri formüle etme ve belirli aşamalar için uygun etkinlikleri seçme gibi sorunlarla karşılaştığını vurgulamaktadır. Ana zorluklar, öğretmen adaylarının süreçle ilgili tereddütleri, zamanlama zorlukları, etkinlikleri sıralama ve seçmedeki sorunlar, etkili geçişler sağlama ve kaynak bulmadır. Ders planlama sürecindeki en büyük sorunlardan biri hedeflerin formüle edilmesidir. Bu çalışmanın sonucundaki kazanımlardan biri de kazanımların analiz edilmesi, içeriğin yapılandırılması olmuştur. Bu bakımdan IPUD sürecinin alanyazındaki bu problemin çözümü hakkında bir öngörü sağlayacağı söylenebilir. IPUD sürecine benzer şekilde yürütülen çalışmalar (Elipane, 2012; Meng & Sam, 2013; Murata & Pothen, 2011) bu görüşü desteklemektedir.

ÖNERİ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının araştırma kapsamında tanımlanan becerileri IPUD yoluyla desteklenmektedir. IPUD matematik öğretimi dersinde 5 döngü halinde uygulanmış bir modeldir. Kuşkusuz, farklı derslerin öğretimindeki durumu da incelenebilir. Bunun yanında araştırma gerçek bir sınıf ortamında uygulanmamış olup uygulamalar mikro öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Planların gerçek sınıf ortamında uygulaması gerçekleştirilebilir. IPUD ayrıca öğretmenler üzerinde de çalışılabilir. Bunun yanında IPUD öğretime ilişkin becerilerin bazılarında daha destekleyici olurken sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, kalıcılık çalışmaları, bağ kurma, bilişsel destek ve içeriğin yapılandırılması konusunda adımlarında ve farklılaştırılmış öğretimde daha az destekleyici olmuştur. Gelecek araştırmaların araştırma sonuçlarının işaret ettiği eksiklikleri giderildiği haliyle yeniden denenebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2019). Durum çalışması. İçinde A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık
- Akinoğlu, O., & Karsantık, Y. (2016). Pre-service teachers' opinions on teaching thinking skills. *International Journal of Instruction*, 9(2), 61–76. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.925a>
- Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web-enhanced case-based

instruction. *Journal of Special Education Technology*, 17(3), 27–35. <https://doi.org/10.1177/016264340201700302>

- Arslan, A. (2021). Öğretmen adaylarının mikro öğretimle “öğretmenlik” yolculuğu: Bir karma desen araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 259–283. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9406>
- Bayrak-Özmutlu, E. (2022). The relationship between theory and practice: An examination based on pre-service teachers’ beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education*, 22(30), 223–249. <https://doi.org/10.14689/ENAD.30.10>
- Baysal, Z. N., Çarıklı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Classroom teachers’ awareness of teaching thinking skills. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7–28. <https://doi.org/10.14689/ISSN.2148-2624.1.5C1S1M>
- Bauml, M. (2014). Collaborative lesson planning as professional development for beginning primary teachers. *The New Educator*, 10(3), 182–200. doi:10.1080/1547688X.2014.925741
- Benzehaf, B. (2016). Expanding teacher comfort zones: Developing professionalism. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(3). <https://doi.org/10.21462/JELTL.V1I3.30>
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2014). Defining twenty-first century skills. In Griffin, P., & Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 17-66). Springer.
- Boyrac, C., & Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1–30. <https://doi.org/10.18039/AJESI.848472>
- Bozkurt, G., & Yiğit- Koyunkaya, M. (2022). Supporting prospective mathematics teachers’ planning and teaching technology-based tasks in the context of a practicum course. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103830. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103830>
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful pedagogy: Self-study of a teacher educator’s practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers’ practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.12.003>
- Brinkmann, J. L. (2019). Making a difference: Increasing elementary pre-service teachers’ self-efficacy in mathematics. *Educational Planning*, 26(1), 7–21.
- Brown, A. B., Westenskow, A., & Moyer-Packenham, P. S. (2011). Elementary pre-service teachers: Can they experience mathematics teaching anxiety without having mathematics anxiety?. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 5.
- Brownell, M. T., Griffin, C., Leko, M. M., & Stephens, J. (2011). Improving collaborative teacher education research: Creating tighter linkages. *Teacher Education and Special Education*, 34(3), 235–249. <https://doi.org/10.1177/0888406411404570>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.07.009>
- Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future

- teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102968. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.102968>
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192–213. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.887139>
- Çakmak, M. (2014). Grup çalışmasına yönelik yansımalar: Öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 338–347. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2275>
- Campbell, P. F., Nishio, M., Smith, T. M., Clark, L. M., Conant, D. L., Rust, A. H., ... Choi, Y. (2014). The relationship between teachers' mathematical content and pedagogical knowledge, teachers' perceptions, and student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 419–459. <https://doi.org/10.5951/JRESEMATHEDUC.45.4.0419>
- Canales, A., & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
- Celik, S. (2021). Teacher education program supporting critical thinking skills: A case of primary school teachers. *Revista Amazonia Investiga*, 10(41), 188–198. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.19>
- Chen, S., & Zhang, B. (2019). Improving prospective teachers' lesson planning knowledge and skills through lesson study. In R. Huang, A. Takahashi, J. Ponte (Eds), *Theory and practice of lesson study in mathematics: An international perspective*, (pp. 549–575). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_27
- Cohen, J., Wong, V., Krishnamachari, A., & Berlin, R. (2020). Teacher coaching in a simulated environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 208–231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>
- Copur-Gençtürk, Y. (2015). The effects of changes in mathematical knowledge on teaching: A longitudinal study of teachers' knowledge and instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(3), 280–330. National Council of Teachers of Mathematics.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall Upper Saddle River; NJ.
- Cueto, S., León, J., Sorto, M. A., & Miranda, A. (2017). Teachers' pedagogical content knowledge and mathematics achievement of students in Peru. *Educational Studies in Mathematics*, 94(3), 329–345. <https://doi.org/10.1007/S10649-016-9735-2/TABLES/5>
- D'Intino, J. S., & Wang, L. (2021). Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 668–681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Daharnis, D., Nirwana, H., Ifdil, I., Afdal, A., Ardi, Z., Taufik, T., ... Fikriyanda, F. (2019). Mathematics anxiety among prospective elementary school teachers and their treatment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(4), 042089. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042089>
- Darling-Hammond, L. (2013). Building a profession of teaching: Teacher educators as change agents. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 87–102). New York: Rowman and Littlefield Education.

- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 2015.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dimova, Y., & Loughran, J. (2009). Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice. *Reflective Practice*, 7(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/14623940500489716>
- Dolapcıoğlu, S. (2020). Action learning in teacher education for teaching twenty-first-century thinking skills. *Action Learning: Research and Practice*, 17(3), 326–334. <https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1819611>
- Elipane, L. (2012). *Integrating the essential elements of lesson study in pre-service mathematics teacher education*. Københavns universitet.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 205–223.
- Gibbs, K. (2022). Voices in practice: Challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/S13384-022-00551-2>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781–798. <https://doi.org/10.29333/IJI.2020.13448A>
- Gonzalez, K., & Maxwell, G. M. (2018). Mathematics teachers' efficacy, experience, certification and their impact on student achievement. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21.
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, R., & Merseth, K. K. (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 369–390. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103503>
- Güler, M., & Çelik, D. (2022). Supporting novice mathematics teachers: The impact of e-mentoring on lesson analysis skills. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103658. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103658>
- Gülten, A. Z. (2013). Am i planning well? Teacher trainees' voices on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1409–1413. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.10.053>
- Gutierrez, S. B. (2021). Collaborative lesson planning as a positive 'dissonance' to the teachers' individual planning practices: characterizing the features through reflections-on-action. *Teacher Development*, 25(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1856177>
- Hollingsworth, H. L., & Knight-McKenna, M. (2018). "I am now confident": academic service-learning as a context for addressing math anxiety in preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 312–327. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514337>
- Huang, R., & Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking

theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective. *ZDM - Mathematics Education*, 48(4), 393–409. <https://doi.org/10.1007/S11858-016-0795-7>

Kager, K., Jurczok, A., Bolli, S., & Vock, M. (2022). “We were thinking too much like adults”: Examining the development of teachers’ critical and collaborative reflection in lesson study discussions. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103683. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103683>

Kardaş, M. (2013). Öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 761–777.

Kaskens, J., Segers, E., Goei, S. L., van Luit, J. E. H., & Verhoeven, L. (2020). Impact of children’s math self-concept, math self-efficacy, math anxiety, and teacher competencies on math development. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103096. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103096>

Kearney, W. S., & Garfield, T. (2019). Student readiness to learn and teacher effectiveness: Two key factors in middle grades mathematics achievement. *Research in Middle Level Education*, 42(5), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1607138>

Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1).

Kim, Y., & Silver, R. E. (2016). Provoking reflective thinking in post observation conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203–219. <https://doi.org/10.1177/0022487116637120>

Koehler, A. A., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2019). Developing preservice teachers’ instructional design skills through case-based instruction: Examining the impact of discussion format. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/0022487118755701>

König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., née Nehls, C. F., Musekamp, F., & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 189–212. <https://doi.org/10.1007/S10649-020-10021-0/TABLES/7>

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Kurtoglu-Hooton, N. (2015). From ‘Plodder’ to ‘Creative’: Feedback in teacher education. *ELT Journal*, 70(1), 39–47. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCV050>

Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. In *Instructional explanations in the disciplines*. (pp. 129–141). Boston, MA.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_9

Latham, N., & Vogt, W. (2007). Do professional development schools reduce teacher attrition? Evidence from a longitudinal study of 1,000 graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 153–167.

- Le, P. T. A., & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: Mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development*, 15(4), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.635264>
- Lee, S., & Lee, E. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! – An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12535>
- Lim, W., Son, J. W., & Kim, D. J. (2018). Understanding preservice teacher skills to construct lesson plans. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 519–538. <https://doi.org/10.1007/S10763-016-9783-1>
- Maamin, M., Maat, S. M., & Ikhsan, Z. (2020). A systematic review of teacher factors and mathematics achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 998–1006. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080334>
- Marbán, J. M., Palacios, A., & Maroto, A. (2021). Enjoyment of teaching mathematics among pre-service teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 33(3), 613–629. <https://doi.org/10.1007/S13394-020-00341-Y/FIGURES/3>
- Meng, C., & Sam, L. (2013). Developing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge for teaching mathematics with the geometer's sketchpad through lesson study. *Journal of Education and Learning*, 2(1), 1–8. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n1p1>
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199–210. <https://doi.org/10.1080/10476210902998466>
- Merriam, S., & Grenier, R. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi Türkiye Ön Raporu- TIMSS 2019*.
- Murata, A., & Pothen, B. (2011). Lesson study in preservice elementary mathematics methods courses: Connecting emerging practice and understanding. In L. Hart, A. Alston, Ai Murata (Ed.) *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 103–116). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_8
- Nicolae, M. (2013). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point. *IATES*, 2235–2240.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426–431.
- Norton, J., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2019). The role of collaborative planning: How to use joint planning as a learning process in lesson study. *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*, 61–73. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191005>
- Olfos, R., Vergara-Gómez, A., Estrella, S., & Goldrine, T. (2022). Impact of a theory-practice connecting scaffolding system on the ability of preschool teachers-in-training to teach mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103887. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103887>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir*

- Pérez, A., Santamaria, E. K., Operario, D., Tarkang, E. E., Zotor, F. B., Cardoso, S. R. de S. N., ... Volk, J. E. (2017). Instructional media. *BMC Public Health*, 5(1), 1–8.
- Puri, S. (2022). Effective learning through the case method. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 161–171. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1811133>
- Reid, M., & Reid, S. (2017). Learning to be a math teacher: What knowledge is essential?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 851–872.
- Rocha, H. (2020). Using tasks to develop pre-service teachers' knowledge for teaching mathematics with digital technology. *ZDM - Mathematics Education*, 52(7), 1381–1396. <https://doi.org/10.1007/S11858-020-01195-1/FIGURES/13>
- Russo, J., Bobis, J., Sullivan, P., Downton, A., Livy, S., McCormick, M., & Hughes, S. (2020). Exploring the relationship between teacher enjoyment of mathematics, their attitudes towards student struggle and instructional time amongst early years primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102983. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.102983>
- Şahin-Taşkın, C. (2017). Exploring pre-service teachers' perceptions of lesson planning in primary education. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 57–63.
- Saraçoğlu, G., Gürışık, A., & Furat, D. (2018). İngilizce öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamaları sonrasında yapılan eleştiri ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58–76. [https://doi.org/10.1016/S1471-5953\(02\)00106-3](https://doi.org/10.1016/S1471-5953(02)00106-3)
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal 7 (2017) 3*, S. 67-85, 7(3), 67–85. <https://doi.org/10.25656/01:14908>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/HAER.57.1.J463W79R56455411>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273>
- Stephan, M., Pugalee, D., Cline, J., & Cline, C. (2018). *Ders kurgulama* (C. Çevik, M., Abdioğlu, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good?: A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. https://doi.org/10.1177/0022487111404241/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0022487111404241-FIG2.JPEG
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Timoštuk, I., & Ennist, G. (2015). Differentiated instruction in primary science classes—student teachers' experiences. *IATED.*, 938–944.
- Uddin, M. S. (2022). Exploring the effect of student-teaching on elementary student-teachers' math anxiety. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(4), em0708.

- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K., ... Torjussen, L. P. S. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Https://Doi.Org/10.1080/19415257.2020.1712615*, 48(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- van den Kieboom, L. A., & Groleau, S. V. (2022). Pre-service teacher planning for differentiation of instruction in mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 111(2), 225–252. <https://doi.org/10.1007/S10649-022-10149-1/TABLES/8>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Wijnen, F., Walma van der Molen, J., & Voogt, J. (2021). Measuring primary school teachers' attitudes towards stimulating higher-order thinking (SHOT) in students: Development and validation of the SHOT questionnaire. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100954. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2021.100954>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Teacher education encompasses a range of knowledge, including understanding the content to be taught and knowing how to effectively teach that content. The application of this knowledge, involving decisions on when and how to utilize it, is referred to as teaching proficiency. In mathematics education, there is a notable emphasis on mathematics as an area where teacher candidates frequently express high levels of anxiety and feelings of inadequacy regarding their teaching abilities. Research indicates that candidates often perceive gaps in their skills, such as proficiency in mathematical concepts, utilizing mathematics-specific language, and adapting teaching methods to the subject. Consequently, researchers strive to enhance the teaching skills and, more broadly, the professional competencies of candidates by employing diverse methods and techniques, including scaffolding, feedback, lesson planning, micro-teaching, and collaborative work, as previously mentioned. An eclectic approach is considered essential in addressing the aforementioned challenges within teacher education. This research aims to facilitate the development of professional skills among teacher candidates by employing a process that encompasses collaborative planning and implementation, feedback mechanisms, and reflective practices. The targeted skills within the scope of this study include cultivating a comprehensive understanding of the requisites of pedagogical reasoning and action processes, integrating theory and practice, adapting instruction based on student characteristics, and fostering advanced thinking skills through mathematics achievements.

Materials and Methods: This research aimed to explore the experiences of prospective primary teachers and their professional skill development within the "Collaborative Planning and Implementation Cycle (CPIC)" model developed for this study. A qualitative case study design was chosen to achieve this objective. The research focused on a single case and a single unit of analysis, utilizing a holistic single-case design. The study involved four teacher candidates in their third year of a primary school teaching undergraduate program, selected through criterion sampling. Data collection involved three specialized tools: preparation for planning reports, lesson plans, and reflective evaluation reports, aligned with the stages of the collaborative planning and implementation cycle. Each tool was completed iteratively in each cycle, and appropriate analysis procedures were employed for each data collection tool.

A three-stage analysis process was followed in the preparation process reports of the research. In the analysis, the steps of open coding and classification of the dataset based on the stages and sub-stages of Shulman's (1986) Pedagogical Reasoning and Action model were followed. This analysis was conducted through 957 vivo codes. Lesson plans, which are the second data collection tool in the research, were examined based on three criteria determined as measures of the candidates' professional development and also intended to be developed within the scope of implementation. These criteria are the integration of theory and practice, differentiation based on student characteristics, and instruction of thinking skills. These criteria were evaluated based on 12 themes identified through open coding performed on the plans. In the analysis of the third data collection tool, reflective writings, 247 vivo codes were reached by conducting open coding. Vivo codes were categorized into themes based on their relevance to the subjects. Then, the constant comparison method was followed for the vivo codes in each theme, and they were classified under sub-categories.

Findings: The aim of this research was to support teacher candidates' professional skills based on the collaborative planning and implementation cycle. Within the research, professional skills were addressed as developing a holistic understanding of the requirements of the pedagogical reasoning and action process, ensuring the integration of theory and practice, differentiating the instructional process based on student characteristics, and developing thinking skills through mathematics achievements. The preparation for planning reports of the candidates was considered as indicators of their

understanding of the requirements of the pedagogical reasoning and action process. The skills of integrating theory and practice, differentiating the instructional process based on student characteristics, and developing thinking skills through mathematics achievements were examined based on the lesson plans they developed throughout the cycle. The reflective evaluations of the candidates allowed for an understanding of their perceptions of the demands, challenges, learning resources, and how they approached the acquired skills and knowledge throughout the process as a whole.

The findings of the research have shown that the candidates gained competence in addressing the requirements of the preparation work in more detail compared to the previous one in each preparation activity. It has been observed that the plans developed by the candidates have met the requirements of the dimensions at a rate of 78%. The integration of theory and practice dimension of the plans was found to meet the requirements at a rate of 91.6%, differentiation based on student characteristics at a rate of 58.3%, and instruction of thinking skills dimension at a rate of 83.3%. The reflective writings of the candidates indicate that they have achieved a total of 36 gains from the themes of teaching, learning, instruction, student, teacher preparation, achievement, content, and assessment in this process.

Discussion: The results emphasize that teacher candidates encounter challenges such as formulating goals and selecting appropriate activities for specific stages while planning. The main difficulties include candidates' doubts about the process, timing constraints, problems in sequencing and selecting activities, ensuring effective transitions, and finding resources. One of the major challenges in the lesson planning process is formulating goals. An achievement of this study is the analysis of gains and the structuring of content. In this regard, it can be said that the CPIC process will provide insight into solving this problem in the literature. Similar studies conducted in a manner similar to the CPIC process (Elipane, 2012; Meng & Sam, 2013; Murata & Pothen, 2011) support this view.

Conclusion and Suggestions: In this research, the skills of teacher candidates defined within the scope of the study are supported through CPIC. CPIC is a model that has been implemented in five cycles in mathematics teaching lessons. Undoubtedly, the situation in the instruction of different subjects can also be examined. Additionally, the research was not conducted in an actual classroom environment but rather through micro-teaching methods. The implementation of the plans in a real classroom environment can be carried out. Furthermore, CPIC can also be studied with teachers. In addition, while CPIC is more supportive in some skills related to instruction, it has been less supportive in classroom management, assessment and evaluation, sustainability studies, relationship building, cognitive support, and content structuring steps, as well as differentiated instruction. Future research can retest the research results by addressing the identified shortcomings.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temellerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Fatih ŞAHİN¹  Hasan TABAK²  Burcu YAVUZ TABAK³ 

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye sahinfatih@gazi.edu.tr

²Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye hasantabak@aksaray.edu.tr

³Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye burcutabak@aksaray.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 16.06.2023

Kabul: 08.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Eğitim Felsefesi,
Türk Eğitim Sistemi,
Eğitimin Felsefesi
Temelleri

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın modeli nitel olarak tasarlanmış olup araştırmada katılımcıların Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin bilinç yapılarını açığa çıkarmak amaçlandığından olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde Eğitim Felsefesi dersini başarıyla tamamlayan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin görüşlerini yazılı olarak araştırmacılara sunmuşlar ve yazılı metinler doküman analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özellikle klasik felsefi akımlar, natüralizm ve pragmatizm kapsamında değerlendirilebilecek daha fazla görüşün ileri sürüldüğü görülmüştür. Türk eğitim sisteminde yaşanan değişikliklere yönelik eleştiriler yapılmış, kalıcı ve köklü bir sisteme duyulan ihtiyaç ifade edilmiştir. Ayrıca temel değerler ve beceriler kazandırma yönüyle de Türk eğitim sistemine yönelik eleştiri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle yükseköğretim düzeyinde felsefi akımlara ilişkin temel farkındalığın olduğu ve öğretmen adayları tarafından Türk eğitim sisteminin bu bağlamda değerlendirilebildiği ileri sürülebilir. Felsefi derinliğin artırılması bakımından toplumun her yönüyle felsefeye yönlendirilmesinin, ayrıca her türlü eğitim faaliyetinin neden-sonuç ilişkisi kurularak ele alınmasının ve bireylerin eğitime ilişkin konularda bilginin verdiği yetkinlikle sorgulamalar yapmalarının Türk eğitim sistemi açısından olumlu sonuçlar meydana getirebileceği ileri sürülebilir.

Teacher Candidates' Views on the Philosophical Foundations of Turkish Education System

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 16.06.2023

Accepted: 08.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Education
philosophy,
Turkish Educational
System,
Philosophical
Foundations of
Education

The aim of this research is to determine the opinions of teacher candidates on the philosophical foundations of the Turkish education system. The model of the research is designed qualitatively and phenomenological design is used since it is aimed to reveal the consciousness structures of the participants about the philosophical foundations of the Turkish education system. The participants of the study consisted of 30 teacher candidates who successfully completed a course on Education Philosophy at a public university. The participants presented their views on the philosophical foundations of the Turkish education system in writing and these documents were analyzed. When the results of the research were examined, it was seen that there were more opinions that could be considered within the scope of classical philosophical currents, naturalism and pragmatism. Criticisms were made about the changes in the Turkish education system and the need for a permanent and rooted system was expressed. Moreover, criticism was made on the Turkish education system in terms of gaining basic values and skills to the individual. Based on the results of the research, it can be argued that there is a basic awareness about philosophical thoughts at the level of higher education and that the Turkish education system can be evaluated by the teacher candidates in this context. In order to increase the philosophical depth, it can be argued that directing the individuals to philosophy and also taking the cause-effect relation of all kinds of educational activities and making inquiries with the competence given by the knowledge about the subjects of education can bring positive results for the Turkish education system.

Atf/Citation: Şahin, F., Tabak, H. & Yavuz Tabak, B. (2023). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temellerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 798-811.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitimin merkezinde yer alan kavramlara veya olgulara ilişkin sorgulamaların yapıldığı bir yerde eğitim felsefesinden söz edilebilir. Eğitim kime verilmelidir? Eğitim programları nasıl düzenlenmelidir? Herkese aynı eğitim mi verilmelidir? Devletin eğitimdeki rolü ne olmalıdır? Bu gibi soruların her birine karşılık gelebilecek felsefi cevaplar bulmak mümkündür. Çağdaş eğitim düşüncesi içerisinde kimi zaman Platon'un doğuştan erdem kavramından yola çıkarak, kimi zaman Locke'ın ampirist görüşlerinden etkilenerek, kimi zaman Rousseau'un görüşlerini dikkate alarak, kimi zaman Aristoteles'in erdem kazanmada deneyime verdiği önemden yararlanarak farklı farklı görüşleri sürülmüş, eğitime dair sorulara bu düşünürlerin ve başka birçok düşünürün görüşlerinden yararlanılarak cevaplar aranmıştır (Winch, 2012).

Gutek (2017) gerçeklik, insan doğası ve toplum üzerine düşünmeye başlayan öğretmenin eğitim felsefesi yaptığını ifade etmiş, felsefenin eğitimdeki yeri ve önemi üzerinde durmuştur. William James (2017, s. 37) felsefenin insan için önemini aşağıdaki ifadelerle ortaya koymuştur:

...Felsefe insanın aynı anda en yüce ve en sıradan uğraşlarından biridir. En küçük yarıklarda dolanır ve en geniş bakış açılarını sunar. Söylendiği üzere "felsefe karın doyurmaz", ancak ruhumuza cesaret aşılır; yaklaşım tarzı, şüphesi ve meydan okuyuşu, gereksiz ayrıntıları ve akıl yürütmeleriyle sıradan insanlara itici gelse de hiçbirimiz onun dünyamıza sunduğu parlak ışık olmaksızın yapamayız.

Winch (2012) felsefi düşünme yeteneğinin öğretmenlerin mesleki yargılara varmalarında vazgeçilmez bir bileşen olduğunu iddia etmiştir. Öğretmen için vazgeçilmez gibi görünen felsefenin okul toplumu ve ülke eğitim sistemleri için de vazgeçilmez olduğu ileri sürülebilir. Türk eğitim sistemi tarihi süreç içerisinde incelendiğinde gerek araştırmacıların (Aslan, 2014; Bakır, 2007; Doğanay ve Sarı, 2018; Ertürk, 1988), gerek uygulayıcıların (okulların vizyon ve misyon ifadeleri), gerekse politika yapıcılarının eğitim felsefesine önem verdikleri, eğitim sistemini felsefi bir temele dayandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Güncel gelişmeler ışığında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp kamuoyuna sunulan "2023 Eğitim Vizyonu" (MEB, 2018) başlıklı politika belgesinde de eğitim vizyonu felsefesi öncelikli bir konu olarak ele alınmıştır.

Eğitim felsefesi denilince akla okul, öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim sistemi, müfredat gibi kavramlar gelmektedir. Eğitim felsefesinin odağında yer alan öğretmenin temel bir aktör olduğu ve eğitim felsefesini şekillendirmede temel bir işleve sahip olduğu ileri sürülebilir. Çünkü öğretmenin dersini işleyiş tarzı, sınıfta oluşturduğu ortam, öğrenciyle ilişkileri ve başka birçok değişken eğitime ilişkin düşünce yapılarının oluşmasında etkili olmaktadır. Eğitim felsefesinin temel öznesi ve mimarları olan öğretmenlerin eğitime, eğitimin amaçlarına, işlevselliğine ilişkin düşünceleri, sahip oldukları düşünce yapıları tarafından etkilenmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin bilinç yapılarına dair analitik çözümler yapmak eğitim sistemini felsefi bağlamda ele almayı kolaylaştıracaktır.

Öğretmenin sahip olduğu değerlerin, inançların, düşüncelerin bir anda oluşmadığı gerçeği onu sadece meslek içinde değil, meslek yaşamına atılmadan önceki yaşamını da incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu yüzden araştırmada aday öğretmenlik sürecine önem verilmiş, yarının öğretmenlerinin Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de öğretmen adaylarının felsefi inanç veya algılarını ortaya koyacak tarama modelinde nicel birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Aybek ve Aslan, 2017; Çelik ve Orçan, 2016; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). İlgili literatürde deneysel çalışmalar da mevcuttur (Aslan, 2014; Doğanay ve Sarı, 2018). Ancak bu tür araştırmalar yapılandırılmış bir formda gerçekleştirildiği için öğretmenlere alternatif ifadeler kullanma imkânı vermemektedir.

Eğitim alanında kantitatif veya ampirik türdeki araştırmalarda genellikle deneysel yöntem, yarı deneysel yöntem ve anketler aracılığıyla araştırma verileri elde edilir. Olguların veya varlıkların ontolojik veya epistemolojik temellerine ilişkin ayrıntılı sorgulamalar yapılmak istendiğinde araştırmaların farklı bir şekilde tasarlanmasına ihtiyaç duyulabilmektedir (Cherryholmes, 1992). Bu bağlamda araştırmanın nitel olarak tasarlanmış olmasının katılımcıların özgün ifadeler kullanmalarına katkı sağladığı ve bu durumun da çalışmaya ayrıntılı betimlemeler olarak yansıdığı ileri sürülebilir. Bu nedenlerle araştırmada öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmen adayları Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin olarak;
 - a. Geleneksel felsefi akımlar (idealizm veya realizm),
 - b. Natüralizm,

c. Pragmatizm ve

d. Varoluşçuluk kapsamında hangi görüşleri ileri sürmüşlerdir?

2. Öğretmen adayları politika veya ideoloji kapsamında hangi görüşleri ileri sürmüşlerdir?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim, felsefi açıdan ele alınması gereken önemli bir sistemdir. Bu bölümde Geleneksel felsefi akımlar, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçulukla ilgili temel bazı açıklamalar yer almaktadır.

İdealizm. Varlık ötesi anlam arayışı içerisinde olan idealizmde gerçeklik düşünsel/zihinsel yolla keşfedilir. Dolayısıyla en iyi eğitim biçimi zihni geliştiren eğitim olarak ifade edilir (Gutek, 2017). İdealizmde varlığa veya gerçekliğe ilişkin evrensel ilkeler öne sürülmekte, adalet, iyilik, doğruluk, erdem gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. İdealist felsefi öğretinin öncülerinden Platon'un (2000, 2016) "Diyaloglar" veya "Devlet" adlı eserlerinde bu kavramlar etrafında diyalogların sürdürüldüğü görülmektedir.

Realizm. Gerçekliğin nesnel bir düzeni olduğunu iddia eden realist görüşe göre nesnelerin gerçekten var olduğu bir dünyada yaşamaktayız ve gerçeklik düşüncelerimizden, isteklerimizden, tercihlerimizden bağımsız olarak vardır (Gutek, 2017). Realist felsefi öğretilerde varlık içinde barındırdığı ikilik ile açıklanmaktadır. Beden ve akıl, teori ve uygulama bu tarz ikiliklerdir. Aristoteles'e (2016) göre beden (madde) değişkenliği ve süreksizliği temsil eder, varlığa sadece niteliksel bir fark katar, ancak varlığın özü hakkında bilgi vermez. Akıl ise iyiyi, güzeli, doğruyu, erdemi temsil eden, insan doğasına anlam katar. Realist felsefi öğretilerde de idealizm gibi akla önem verilir ve eğitim yoluyla zihinsel yetilerin geliştirilmesi amaçlanır (Gutek, 2017).

Natüralizm. Natüralist felsefi görüşte, bireyin kendi doğasına uygun davranışlar sergilemesi beklenir. Bu fikrin önemli temsilcilerinden Jean Jacques Rousseau (2018) bir başkasına benzemeye çalışmanın ve kendisiyle eş düşüncede olmamanın insan doğasına aykırılığına değinmektedir. Natüralizmde gerçekliğe doğüstü bir anlam yüklenmez (Gutek, 2017). Natüralist eğitim anlayışında, eğitimin seyri tıpkı doğada olduğu gibi yavaş olmalıdır, bireye yetkinlik kazandırmak için (örneğin, dil yetkinliği) doğasına uygun olmayan müdahaleler yapılmamalıdır (Rousseau, 2018). Natüralist eğitim anlayışında her tür araştırmanın doğaya uygun yöntemlerle yapılması yönünde bir eğilimin olduğu ileri sürülebilir (Bakır, 2007).

Pragmatizm. Pragmatist felsefe denilince genellikle akla John Dewey, Charles Sanders Peirce, William James gibi isimler gelir. Bu düşünürler felsefenin uygulamalı/denenmiş insan problemlerine çözüm üretmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Gutek, 2017). Pragmatizmde inançların veya düşüncelerin deneyimlenebilir ne tür pratik farklar yarattığına bakılır (James, 2017). James'a (2017) göre pragmatizmde çoğulcu bir doğruluk anlayışı, inancın veya düşüncenin sağladığı fayda veya tatmin ediciliği, iş görmedeki başarısı önemlidir.

Varoluşçuluk. Noddings (2017) çok sayıda düşünürün fikirlerini içeren, sistematik felsefeyi ve düşünce ekollerini reddeden varoluşçuluğun tam anlamıyla bir felsefi ekol olmadığını ifade etmiştir. Varoluşçu fikirler 19. yüzyılda Sören Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Fyodor Dostoyevski gibi düşünürlerde; 20. yüzyılda Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Buber, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Paul Illich gibi düşünürlerde görülmektedir (Gutek, 2017). Varoluşçu düşüncede "Varlık özden önce gelir" görüşünün sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Gutek, 2017; Noddings, 2017). Bir başka ifadeyle varoluşçular insanın önceden belirlenmiş bir doğasının olduğunu reddederler. Varoluşçu düşüncede sıklıkla vurgulanan temalardan biri de özgürlüktür. Varoluşçu düşünürler insanın yeryüzüne belirlenmiş bir doğa ile gönderilmediğini, seçim yapma özgürlüğünün olduğunu, bilerek ve isteyerek planlı davranışlar sergileyebildiğini ifade etmişlerdir (Noddings, 2017).

İdeoloji. Bir grubun görüş açısını, programını, eylemini, isteklerini meşru kılmaya yarayan ideolojinin grup kimliği belirleme, grupta dayanışmayı sağlama, konsensüse varma, görüş birliğini pekiştirme, "biz" duygusunu güçlendirme, grup aidiyetini artırma gibi bir işlevi vardır (Gutek, 2017). Gutek'e (2017) göre ideolojilerde tarih (geçmiş, bugün ve gelecek) düşünce bütünü oluşturmada önemli bir unsurdur. İdeoloji bir grubun geçmişini ele alır. Bu grubun geçmişinden hikâyeler ve kahramanlıklar üretir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel olarak tasarlanmış olup araştırmada katılımcıların Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin bilinç yapılarını açığa çıkarmak amaçlandığından olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireyin bilincinden ve deneyimlerinden açığa çıkan sözcüklerle ilgilenir (Johnson ve Christensen, 2012). Olgubilim araştırmalarında farkında olduğumuz ancak hakkında ayrıntılı bir kavrayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde “Eğitim Felsefesi” dersini başarıyla tamamlayan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabılır durum örnekleme stratejisi ile oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırmanın ekonomikliğinin yanında araştırmacıya pratiklik sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle araştırmacı ulaşması kolay olan çalışma grubunu belirleyerek araştırmasını gerçekleştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar kolay ulaşılabılır çalışma grubunun sınırlılığını, katılımcı çeşitliliğinin araştırma amaçlarına hizmet etmesine özen göstererek katılımcı özelliklerinin araştırmaya etkisini azaltmayı amaçlamışlardır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Sayı
Kadın	18
Erkek	12
Öğretmen Adayının Kayıtlı Olduğu Program	Sayı
Okul Öncesi Öğretmenliği	17
Matematik Öğretmenliği	6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	4
Fizik Öğretmenliği	3

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada, gönüllü katılım gösteren öğretmen adaylarından Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin görüşlerini içeren bir yazılı metin getirmeleri istenmiştir. Bunun için öğretmen adaylarına bir hafta süre verilmiş, kendi düşüncelerini metne aktarmaları istenmiştir. Dört farklı programdan 34 katılımcı araştırmacılara yazılı metin sunmuşlar, ancak dört katılımcı felsefi akımlara ilişkin tanımlamalar yapmakla yetinip Türk eğitim sistemine ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları için 30 katılımcının görüşü dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Gönüllü olarak araştırmacılara verilen bu yazılı metinler üzerinden doküman analizi yapılmıştır. Fitzgerald (2012), eğitim örgütlerine ilişkin kayıtlar, denetim raporları, çalışanlara ilişkin bilgiler, kurum internet sayfaları, politika notları, konuşma metinleri, basın bültenleri, ders kitapları gibi farklı dokümanların eğitim örgütlerinin daha kapsamlı anlaşılmasına ve daha iyi betimlenmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada katılımcıların eğitim felsefesine ilişkin görüşlerini öne sürdükleri yazılı metinler birer doküman olarak ele alınmıştır. Doküman analizinde, araştırmaya ilişkin dokümanlar üzerinde kritik değerlendirmeler yapılmakta; araştırmanın problem durumuyla ilgili bu dokümanlar arasındaki ilişkiler, çelişkiler, boşluklar, tutarsızlıklar araştırmacı tarafından ortaya koyulmakta ve problemin çözümü için sonraki süreç veya süreçlerde neler yapılabileceği okuyucuya aktarılmaktadır (American Psychological Association, 2011).

Araştırmada dokümanlar betimsel olarak incelenmiştir. Araştırma verileri NVivo bilgisayar programında çözümlenmiş olup ilgili literatürde var olan kategoriler kapsamında kodlamalar yapılmış, betimsel ifadelerle araştırmaya derinlik katılmıştır. Araştırma bulguları kategorik hale getirilirken felsefe akımlarına göre sınıflama yapılmış ve bulgular bu kapsamda kavramsallaştırılmıştır.

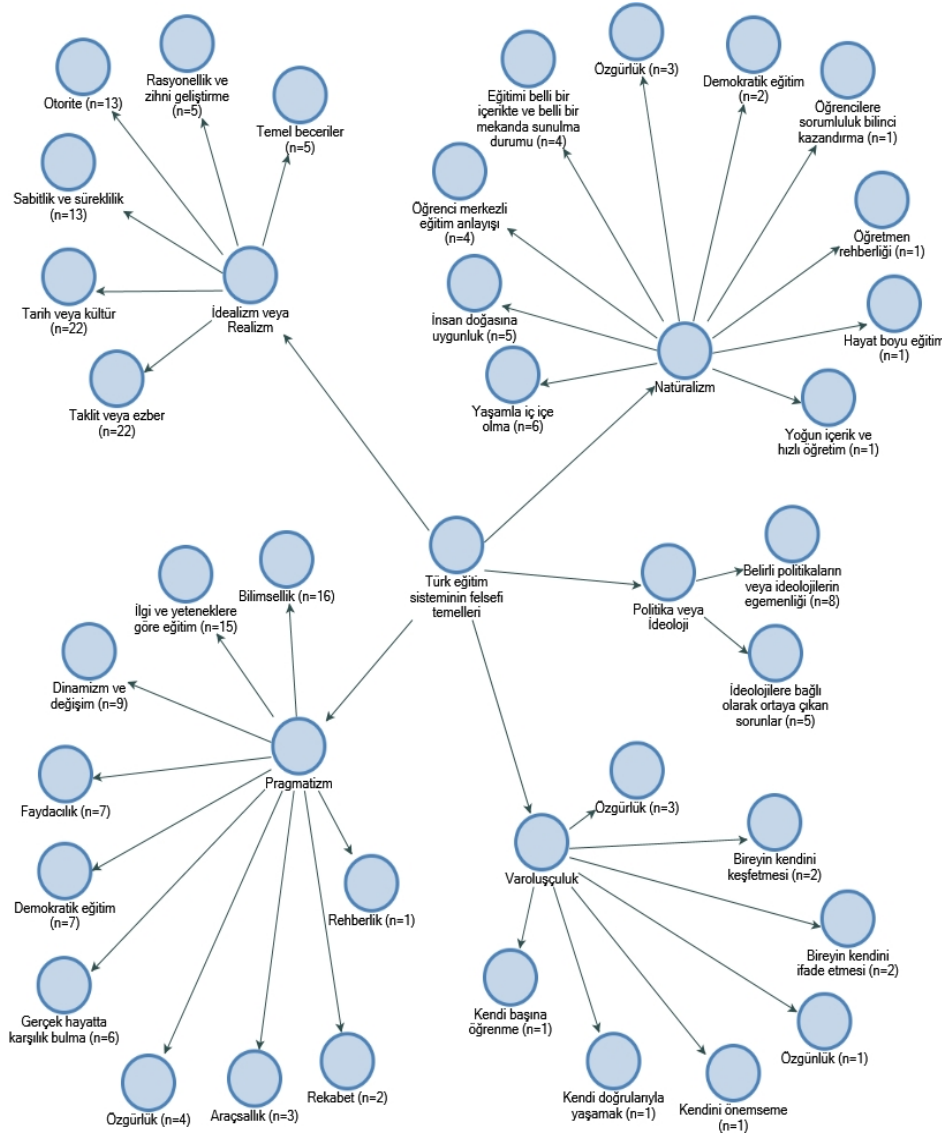
Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacı beklentilerini ve düşüncelerini araştırma sonuçlarına yansıtılmaya çalışmıştır. Doğrudan betimlemeler yoluyla katılımcı görüşlerine yer verilerek nesnel bir tutum sergilemiştir. Araştırmada ayrıca doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Büyüköztürk vd. (2012) nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve yorumlanması aşamasında araştırmacının beklentilerini veya düşüncelerini araştırma sonuçlarına yansıtılabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacının yansız ve ön yargılardan uzak olması önemli görülmektedir. Ayrıca araştırma verilerinin farklı kişiler tarafından da yorumlanması ve farklı yorumlar arası karşılaştırmaların yapılması araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık) artıran unsurlar olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Etik

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 25.04.2023 tarihli 2023/03-33 sayılı kararı ile onay alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin görüşleri kategoriler ve kodlar şeklinde Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Geleneksel Felsefi Yaklaşımlar: İdealizm ve Realizm

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından geleneksel felsefi yaklaşımlara (idealizm ve realizm) ilişkin daha fazla görüş ileri sürüldüğü görülmektedir. Katılımcılar Türk eğitim sistemini felsefi yönden değerlendirirken ağırlıklı olarak taklit veya ezber ile tarih veya kültüre ilişkin görüşler öne sürmüştür. Katılımcıların yarısına yakını sabitlik ve süreklilik ile otorite bağlamında görüş ortaya koyarken bir kısım katılımcılar da rasyonellik ve zihni geliştirme ile temel beceriler konularında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen adayı ezberciliğe ilişkin, "Türk eğitim sistemi bireyi ezbere sürüklemekte, onu sorgulama ve araştırma yapmaktan alıkoymaktadır" ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı ise ezberciliğin eskiden uygulandığını, mevcut durumun farklı olduğunu şu ifadelerle ileri sürmüştür: "Geçmiş dönemlerde öğretmen merkezli, ezberci, otoriter bir sistemin hâkim olduğu ve eğitimin okul dışına taşınmadığı bir eğitim sistemi bulunduğu görüşündeyim. Şimdi ise artık bunun değişmeye başladığının, öğrencilerin merkeze alındığının, sistemin esnekleştirildiğinin kanısındayım". Ezberciliği eleştiren bir katılımcı, "Öğretimin temel yöntemi deney, gözlem ve araştırmadan ziyade ezberciliktir. Bunun sebebi imkânların yetersiz olması mıdır bilmem ama en çok kullanılan

yöntemin ezbercilik olması öğrencileri köreltmıştır” ifadesini kullanmış, bu konuya ilişkin eleştirisini, “Hazır bilginin sunumuna alışan öğrenci kendi başına öğrenmeyi reddeder. Bu sebeptendir ki artık öğrenenin sadece öğreteninki kadardır, bundan ileriye gidemez” ifadeleriyle devam ettirmiştir. Eğitim sistemini ezbercilik yönüyle eleştiren bir başka katılımcı çözüm önerisiyle birlikte görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Eğitim sistemimizde sürekli yakınılan “ezbercilik” ne yazık ki var. Bilgileri sadece ezberlemek, bilgilerin mantığını kavrayamamak bizi geliştirmiyor. Düşünme becerimiz gelişmiyor, adeta robot oluyoruz. Artık biz de o kadar alışmışız ki ezber mantıksal şeylerden korkar olmuşuz. Mantıksal bir konu olduğunda “Eyyvah! Anlayabilecek miyim acaba?” diye düşünüyoruz. Yani sistemimize ezber yerleşmiş durumda. Peki, bunu nasıl aşabiliriz? Aklıma gelen ilk şey: kitap okumak.

Bir öğretmen adayı Türk eğitim sistemine ilişkin değer kapsamında, “Hem öğretmenin hem öğrencinin değer gördüğü, gereksiz bilgi yüklemelerinin olmadığı, temelinde eşitlik, özgürlük kavramlarının olduğu bir eğitim sisteminin düşündeyim” ifadesini kullanmıştır. Diğer bir katılımcı hem temel değerler hem de temel beceriler kapsamında değerlendirilebilecek şekilde okuma, yazma, sayısal işlem yapma gibi temel becerilerin okullarda öğretildiğini, ayrıca okullarda öğrenciye sorumluluk alma, saygı, sevgi gibi değerlerin kazandırıldığını, bu yüzden Türk eğitim sisteminin birey yaşantısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı öğretmenliğin bir gönül işi olduğunu, her türlü fedakârlığı gerektirdiğini, öğretmende görülen özverili ve hakkaniyetli davranışların sahip olduğu akademik bilgiden daha değerli olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen adayı değerlerin önemini şu ifadelerle açıklamıştır: “Öğretmen olacak kişinin dürüst, ahlaklı ve adaletli olmasını bekleriz”. Bir öğretmen adayı mevcut eğitim uygulamalarından rahatsızlığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Toplumun kodlarının aksine pozitivist bir yapıya sahip olan eğitim sistemimiz, toplumun düşünce geleneğinden ve beslendiği geleneksel kaynaklardan uzak kalmaktadır”. Bir katılımcı okullar arası eşitsizliklere rağmen öğretmenin değer temelli, ideal bir duruş ortaya koyduğunu şu ifadelerle açıklamıştır:

Genç nüfusun fazla olduğu bir ülke olduğumuz için ideale göre daha kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim verilmektedir. Okulların eşitliği gibi bir kavramdan bahsetmek ise söz konusu bile değildir. Bazı okullarda gördüğümüz modern ve tam teçhizatlı yapılar başka yerlerde yerini derme-çatma binalara ve boyası, sırası bile doğru düzgün olmayan, sobalı yetersiz okullara bırakmaktadır. Fakat eğitim-öğretim her yerde eşittir. Görevini aşkla yapan öğretmenler vardır bana göre. Öğrencileri için canını dişine takan, azimli, cesur ve idealist öğretmenler vardır. En azından benim gözümde öyleler ya da öyle olmaları gerekiyor.

Öğretmenin merkezde ve bilgiyi aktaran bir kişi olması, öğrencinin de öğretmenin otoritesine boyun eden ve onun öğrettiklerini ezberleyen bir kişi olması yönüyle de Türk eğitim sistemine yönelik eleştiriler yapılmıştır. Bir öğretmen adayı bu kapsamda Türk eğitim sistemine yönelik “Pozitivist, buyurgan, ezberci ve süreksiz” eleştirisini yapmıştır. Benzer bir eleştiriye bir başka katılımcı, “Herkesin de bildiği gibi ezberci, ezber odaklı bir eğitim sistemimiz var. Derslerde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğunu düşünüyorum” ifadesiyle ileri sürmüştür. Öğretmen merkezli bir eğitim sistemini eleştiren bir öğretmen adayı tepkisini, “Öğrenci-öğretmen arasında otorite ve saygı kavramlarına önem veren, öğretmen merkezli bir eğitimi benimseyen bir eğitim sistemimiz vardır” olarak ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da öğretmen merkezli eğitim ve öğretmen hâkimiyeti konusunda benzer şekilde şu görüşü ileri sürmüştür:

Eğitim sistemimizde her ne kadar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsiyor olsak da öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı bugün bile hale devam etmekte fikrimce. Zira öğretmenlerimizin tahtaya çıkıp ders anlattığı, öğrencilerin derse katılım yapmadan oturduğu yerden onu dinlediği idealist, hâkimiyetçe bir anlayış söz konusudur.

Eğitim sisteminde tutarlı, bütünsellik arz eden, kalıcı bir sistem oluşturmanın önemine değinilmiştir. Bir öğretmen adayı eğitim sisteminde yaşanan süreksizliği şu ifadelerle açıklamıştır: “SBS, TEOG, OKS, YGS-LYS, ÜSS, LGS, TYT-AYT... Kısaca Türk eğitim sistemi. Yıllardır değişkenlik gösteren ve bir düzene oturtulamamış eğitim sistemimiz. Bir yenilik yapılırken işin asıl muhatabı olan öğrenciye ve aileye de sorulmalı”. Benzer şekilde bir başka katılımcı Türk eğitim sisteminde yaşanan sık değişimleri aşağıdaki ifadelerle eleştirmiştir:

Türk eğitim sisteminin köklü ve kendi toplumsal kodlarıyla uyuşan bir eğitim felsefesinden yoksun olmasının nedenini anlamak için Cumhuriyet tarihi boyunca kaç milli eğitim bakanı değiştirdiğimize bakmamızın kâfi geleceğini düşünüyorum. Tıpkı her gelen hükümetin yeni bir düzen kurma çabası gibi milli eğitim alanında da yetki sahibi olanlar metot ve anlayış bakımından bir süreklilik sağlayamadıklarını görüyoruz. Hâlbuki eğitim sistemimizin kilit noktası “Nasıl?” sorusunda yer alıyor ve bu konuda süreklilik hayati önem taşıyor.

Bir öğretmen adayı rasyonalizm ve zihni geliştirme kapsamında görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Günümüz eğitim sisteminin realizm akımıyla örtüştüğünü düşünüyorum. Çünkü realizmde eğitimin amacı zihni tam hale

getirmek, mükemmelleştirmek ve zihinsel kapasiteyi geliştirmektir. Günümüz eğitim sisteminin amaçlarından biri de budur bence”.

Natüralizm

Öğretmen adaylarının natüralist felsefi yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek görüşleri genel olarak incelendiğinde katılımcıların yaşama iç içe eğitimin önemini vurguladıkları, eğitimde insan doğasına uygunluk gözettileri, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savundukları görülmektedir. Birkaç katılımcı natüralizm kapsamında değerlendirilebilecek şekilde özgürlük ve demokratik eğitim üzerinde durmuşlardır. Birer katılımcı ise öğrenciye sorumluluk kazandırma, öğretmenin rehberlik yapması, hayat boyu eğitim veya yoğun içerik ve hızlı öğretim konuları üzerinde görüş ileri sürmüşlerdir.

Eğitimin yaşama iç içe olması gerektiğini belirten bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle sürdürmüştür:

Ezberci bir sistem benimseyerek doğadan uzak büyütüyoruz çocukları. Doğaya, insana, hayvana karşı sevgi besleyen çocuklar yerine hırslı, sürekli bir başkasıyla kıyaslanan, rekabetçi kocaman insanlar yapıyoruz onları. Okula başlar başlamaz bir yarış atı gibi koşturduğumuz çocuklar doğal olarak sanattan, müzikten, edebiyattan yoksun büyüyorlar. Hayatları her zaman birkaç saatlik sınavlara bağlı bireyler yetiştirdikçe aslında en büyük zararı yine kendimize veriyoruz. Çünkü hayattan kopuk bu bireyler milletini ileriye taşıyamayacak kadar güçsüz oluyorlar.

Eğitimin insan doğasına uygun olarak yapılması gerektiğini belirten bir öğretmen adayı, “Eğitim sistemimizde öğrenci özgürce kendi becerilerine ve isteklerine yönelemiyor. İçinde bastırıldığı duygularla yaşamaya devam etmek zorunda kalıyor... Bu sistem insanları kalıplara sokarak aynı tip insanlar yetiştirdiği için güzel bir sistem olduğunu düşünmüyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bir başka öğretmen adayı da eğitimin doğaya uygunluğunu şöyle ifade etmiştir:

Günümüz eğitiminde genellikle öğretmen anlatır, öğrenci dinler. Eğitim okulda gerçekleşir ve ezberci bir eğitim vardır. Bu anlayışın natüralizm akımına uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü natüralizmde öğrenciye daha az müdahale vardır. Öğrenci kurallarla sınırlandırılmaz. Eğitim özgür bir ortamda yapılır ve öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesi savunulur. Örneğin, natüralizme göre bir öğrenci coğrafya dersi alıyorsa dersin konularına uygun olarak dağda, göl kenarında vb. yerlerde dersi işleyebilmelidir. Ancak günümüzde böyle bir durum pek mümkün değil.

Eğitimin belirli yaş aralıklarıyla sınırlandırılmasını uygun görmeyen bir katılımcı hayat boyu eğitimin insan gerçekliğini daha iyi yansıtacağını iddia etmiştir. Bir başka katılımcı ise öğrenciyi yormayacak şekilde az içerikle öğrencinin karşısına çıkmayı ve bu içeriği yavaş bir şekilde öğrenciye kazandırmayı önemli bulduğunu belirtmiştir. Aynı katılımcı ders içeriklerinin fazlalığını şu ifadelerle eleştirmiştir:

Eğitim sistemimizde müfredat önemlidir. Müfredattaki konuların derslerde aynı şekilde işlenmesine önem verilir. Bu müfredatlar çok sıkıcıdır ve aynı zamanda verilen konular yetişmez. Çünkü zaman kısıtlıdır. Müfredatın yetiştirilebilmesi için öğretmen konuları hızlı anlatır. Böyle olunca da öğrenciler bir konuyu tam öğrenmeden diğer bir konuya geçerler.

Pragmatizm

Katılımcıların pragmatist felsefi yaklaşıma uygun görüşleri genel olarak incelendiğinde bilimselliğin, bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitilmelerinin önemi üzerinde ağırlıklı olarak durulmuştur. Bunun yanı sıra dinamizm ve değişim, faydacılık, demokratik eğitim, gerçek hayatta karşılık bulan uygulamalar yönüyle de Türk eğitim sistemine ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Daha az sıklıkla ifade edilmekle birlikte özgürlük, araçsallık ve rekabet yönüyle de Türk eğitim sistemi ele alınmıştır. Bir katılımcı ise öğretmen rehberliğinin önemi üzerinde durmuştur.

Bir öğretmen adayı, “Türk eğitim sisteminde akli ve bilimi ölçüt alan eğitimsel uygulamalar vardır.” ifadesini kullanırken Türk eğitim sistemindeki bilim anlayışına eleştiri getiren bir başka katılımcı proje temelli uygulamaların ve laboratuvar uygulamalarının çok az yapıldığını, bu eksikliklerden kaynaklı olarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşemediğini iddia etmiştir. Bir başka öğretmen adayı da bu görüşleri destekleyecek şekilde, “Türkiye’de öğretim temel olarak deney, gözlem ve araştırmalardan ziyade ezbercilikle yapılmaktadır.” diyerek bilimsellik bağlamında eleştiride bulunmuştur.

Bir katılımcı Türk eğitim sisteminde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alındığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Temel eğitim programlarında bireylerin ilgi alanlarına göre seçmeli dersler vardır. Ayrıca herkesin ilgili olduğu derslere daha çok yoğunlaşabilmesi adına ortaöğretim kurumlarında alan seçimi vardır”. Eğitimin ilgi ve yetenekler doğrultusunda esnek bir tarzla uygulanması gerektiğini belirten bir katılımcı Türk eğitim

sisteminden zorunluluk kavramının çıkarılması gerektiğini, hiçbir işi veya çalışmayı zoraki bir gayretle öğrencilere yaptırmayı uygun görmediğini belirtmiştir.

Türk eğitim sistemini değişim ve dinamizm bağlamında değerlendiren bir katılımcı görüşlerini, “*Türk eğitim sistemi köklerini geçmişten alan, ancak yenilik ve ilerlemeye de açık olan bir tutum sergilemektedir. Yani değişen ve gelişen dinamik bir yapısı vardır diyebiliriz*” olarak ifade etmiştir.

Bir öğretmen adayı Türk eğitim sisteminin pragmatist bireyler yetiştirdiğini, eğitim sistemimizde kendi çıkarı olmayan işlerle ilgilenmeyen bencil insanlar ortaya çıkardığımızı iddia etmiştir. Bir başka katılımcı faydacılık yönüyle şu değerlendirmede bulunmuştur: “*Bireylerin refahına çalışırken aynı zamanda bireylerden topluma bir şeyler kazandırmasını da bekleyen Türk eğitim sistemi bu yönüyle pragmatik bir tutum sergiler*”.

Bir öğretmen adayı, “*Bilgi yaşayarak öğrenilir.*” diyerek eğitimde uygulamanın önemine değinmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise bu yönüyle eğitim sistemini eleştirmiş, “*Çocukların öğrendikleri bilgileri teoride bırakmayıp uygulama yapmalarına imkân sağlanan laboratuvarlar çok eksik... Çocuklar öğrendikleri bilgileri hayatın hiçbir alanında uygulayamıyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Bir başka katılımcı ise, “*Eğitim sistemimizde bir şeylerin fikirde kalmasından, harekete geçirilmemesinden yakınmaktayım*” ifadesini kullanmıştır.

Varoluşçuluk

Katılımcıların varoluşçu felsefi yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek görüşleri genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilere kendilerini özgür hissedecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri, öğrenciyi ilgi ve yeteneklerinin farkına vardırarak bir eğitim sistemini önemsedikleri, Türk eğitim sistemine bu yönde bazı eleştiriler getirdikleri görülmektedir. Katılımcılar ayrıca eğitim sistemi içerisinde bireyin kendini değerli gördüğü, kendi kararlarını kendisinin aldığı, kendi doğrularıyla yaşadığı ve kendi varlığını özgün olarak ortaya koyabildiği bir eğitim sistemin önemine vurgu yapmışlar, bunların gerçekleşmesinde bireyin kendi başına öğrenme yetilerini geliştirmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Bir öğretmen adayı özgürlüğün ve kendi çabasıyla öğrenmenin önemini, “*Ezber kalıcı bilgi olmuyor, bir süre sonra unutuluyor. Bu tutum öğrencileri tembelleştiriyor, araştırmacı ruhlarını köreltiyor, birey özgürlüğünü kısıtlıyor. Bu durum da varoluşçuluğa aykırı bir durumdur. Birey ezberden ziyade kendi çabası doğrultusunda bilgiye ulaşsın*” ifadesiyle açıklamıştır.

Bireyin eğitim sistemi içerisinde kendini ifade edebilmesini önemseyen bir katılımcı görüşünü, “*Kendimde de gördüğüm bir eksiklik: ifade. Toplumun önünde konuşma, hitap etme eksikliği... Çocuklar yürüyen bilgi oluyorlar fakat bunları toplum önünde anlatamıyor, ifadede yetersiz kalıyorlar*” olarak dile getirmiştir. Bir öğretmen adayı Türk eğitim sisteminde bireyin kendisine yabancılaştığını ifade etmiş, bireyin kendini keşfetmesinin önemini şu ifadelerle açıklamıştır:

Ülkemizde eğitim sistemindeki sapmaları görmeyen yoktur. Bu eğitim sisteminin içinden sıyrılmaya çalışan bir genç olarak söylemem gerekirse eğitim sistemimizi bir bataklığa batmış ve çırpındıkça daha çok batan bir canlılığın durumuna benzetiyorum. Sürekli olarak hatanın ve eksikliğin nereden kaynaklandığını bulmaya çalışıyoruz. Çözüm olarak başta şunu söyleyebilirim. Özgürlüğün kapılarını sonuna kadar açık bırakmalıyız ki öğrenci kendini keşfedebilsin.

Politika ve İdeoloji

Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde sıklıkla politika ve ideoloji kapsamında değerlendirilebilecek görüşlerle karşılaşıldığından ve felsefeyle bu iki kavram arasında yakınlık olduğundan araştırmacılar tarafından katılımcı görüşleri politika ve ideoloji kategorisinde de ele alınmıştır. Bu kategorideki görüşler genel olarak incelendiğinde politik veya ideolojik müdahalelerin Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu, bu müdahalelerin sistemde sorunlara yol açabildiğinin belirtildiği görülmektedir. Bir öğretmen adayı bu konuda şu görüşleri ileri sürmüştür:

Eğitim sistemimizde toplumun değerleri veya beklentileriyle uyumlu bir felsefe henüz oluşmamıştır. Bu felsefi yoksunluk eğitim sistemimizi siyasi veya ideolojik etkilere daha açık hale getirmekte, her siyasal iktidarın eğitim sistemine müdahale etmesine, kendi değerleri ve ideolojileri doğrultusunda eğitim sisteminin amaçları ve içeriği üzerinde değişiklik yapmasına yol açmaktadır. Siyasi veya ideolojik etkilere açık Türk eğitim sistemi her geçen gün yeni sorun alanlarıyla mücadele etmek zorunda kalmaktadır.

Bir başka öğretmen adayı da benzer eleştirilerle şu ifadeleri kullanmıştır: “*Eğitim sistemimizdeki en önemli yanlış her gelen iktidar ya da yönetici kendi kafasındaki sistemi uygulamaya çalışıyor. İyi eğitimciler tarafından onaylanmış bir sistem belirleyip devlet politikası haline getirmek gerekiyor.*” Bu eleştirileri destekleyecek şekilde

bir diğer katılımcı ise, “Ülkemizdeki eğitim sistemini incelediğimizde şunları görürüz: Yeni kurulan her hükümet eğitim sistemine müdahale eder. Kendi ideolojisi doğrultusunda müfredatta ve sınav sisteminde değişiklik yapar. Eğitim sistemimizde meydana gelen bu sık değişiklikler de eğitimin kalitesini giderek düşürmektedir” ifadelerini kullanmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin görüşleri geleneksel felsefi yaklaşımlar (idealizm veya realizm), natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk, politika veya ideoloji olarak beş ayrı kategoride değerlendirilmiştir: Tartışma bölümünde bu kategoriler sırasıyla ele alınmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri: İdealizm veya Realizm

İdealizm veya realizm kapsamındaki katılımcı görüşleri incelendiğinde Türk eğitim sisteminin taklit veya ezber yönüyle sıklıkla eleştirildiği görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar eski dönemlere kıyasla ezberciliğin daha az yapıldığını iddia etmiş, mevcut duruma yönelik olumlu değerlendirme yapmışlardır. İlgili literatür incelendiğinde Türk eğitim sisteminin taklit, ezbercilik veya aktarmacılık yönüyle eleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Ertürk (1988) “Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu” başlıklı makalesinde Türk eğitim sisteminde aktarmacılığa dayalı bir eğitimin varlığını sürdürdüğünü iddia etmiş ve bu durumun bireylerde yaratıcılığı sınırlandırdığını ifade etmiştir. Gedikoğlu (2005) Türk eğitim sisteminde genel olarak ezberciliğin egemen olduğunu, geçer not almak kaygısıyla ezberlenen bilgilerin kalıcı olmadığını ve kısa bir süre sonra hafızadan silindiğini ifade etmiş, öğretmen adaylarını doğrulayacak yönde görüşler öne sürmüştür. Taşdemir’in (2015) araştırmasında da benzer eleştirilerin olduğu görülmektedir. Turan (2014) ise batılı biliş tarzının okullar üzerindeki olumsuz etkisine değinmiş, taklitte buğulan Türkiye’nin eğitimsel aklının bulanık olduğunu ifade etmiştir. Yazara göre bu sorunun üstesinden gelmek için “kadim ve eski olana dayalı” özgün model arayışı içerisinde olunmalı, erdemli ve ahlaklı iyi ödev insanı yetiştirilmeli, insana değer veren ve insanı merkeze alan eğitim politikaları oluşturulmalıdır.

İdealist veya realist felsefi yaklaşımların üzerinde sıklıkla durdukları tarihsel ve kültürel mirasa sahip çıkma, bu öğretilerden yola çıkarak eğitim sistemini şekillendirme anlayışı öğretmen adayları tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Ancak geleneksel felsefi yaklaşımlarda üzerinde önemle durulan kültürün ve onun unsurlarının yerelden ziyade evrenseli temsil ettiği düşüncesi dikkate alındığında bireysel akıldan evrensel akla ve yerel kültürden evrensel kültüre ulaşmanın önemli olduğu ileri sürülebilir. Selçuk (2011) da ulusal bir gazetede bu konunun önemi üzerinde durmuş, “Bir millete yapılabilecek en büyük kötülük, onu kendi kültüründen mahrum etmektir. Daha büyük kötülük, kendi kültürüne mahkûm etmektir” ifadelerini kullanmıştır.

Türk eğitim sisteminde yaşanan sık değişimler de öğretmen adayları tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. Taşdemir’in (2015) araştırmasında da Türk eğitim sistemi üzerinde yapılan sürekli değişiklikler eleştirilmiştir. Ancak bazı katılımcılar eğitimde değişim, yenilik gibi kavramlarla Türk eğitim sistemini ele almış, değişmezliğe sürekliliğe karşı görüşler ileri sürmüşlerdir. Mutlak veya değişmez ilkeleri benimsemenin idealizm veya realizmle örtüştüğü ileri sürülebilir. Turan (2014) Türk eğitim sisteminin mevcut görünümünü eleştirdiği çalışmasında eğitimde değişimi gerekli görmüş, bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar Türk eğitim sistemine ilişkin felsefi eleştiriler yaparken öğretmen hâkimiyeti veya otorite kapsamında değerlendirilebilecek görüşler de ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerde ağırlıklı olarak öğretmenin sınıfta hâkim olduğu, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı eleştirilmiştir. Sınıfların kalabalık olmasının öğretmeni böyle bir sınıf yönetimi anlayışına zorladığı, bu durumun da eğitimin niteliğinin olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilir (Yılmaz ve Altunkurt, 2011).

Bazı katılımcılar Türk eğitim sistemine ilişkin rasyonellik ve temel becerileri geliştirme bağlamında da görüşler ileri sürmüşler, eğitim aracılığıyla bireyin akıl yürütme ve diğer temel becerilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Hume (2017) insanın akıl sahibi bir varlık olmanın yanı sıra eylemde bulunan bir varlık da olduğunu, eylemlerini belirli bir topluluk içerisinde gerçekleştirdiğini ifade eder. Akıl sahibi bir varlık olarak zihnini yoran insan dinlenmek ister, başkalarıyla etkileşime girmek ister. Hume, insanın gerek akla başvururken gerek topluma ilişkileri geliştirirken ölçülü olması gerektiğini ifade eder.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri: Natüralizm

Natüralizm kapsamında öğrenci görüşleri incelendiğinde yaşamla iç içe eğitimin önemine vurgu yapıldığı, Türk eğitim sistemine yönelik bu yönde bazı eleştirilerin yapıldığı görülmektedir. Natüralist felsefenin önemli temsilcilerinden Rousseau (2018), çocuğu korumak adına onu yaşamdan koparan bir eğitim anlayışını eleştirmiş, çocuğu yaşamın kollarına özgürce bırakmamız gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları Türk eğitim sistemine ilişkin felsefi değerlendirmede bulunurken eğitimin insan doğasına uygunluğu yönüyle de eleştiride bulunmuşlardır. Natüralist felsefi görüşte, bireyin kendi doğasına uygun davranışlar sergilemesi beklenir. Rousseau (2018) bir başkasına benzemeye çalışmanın ve kendisiyle aykırı düşüncede olmamanın insan doğasına aykırı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda başkası gibi düşünmenin, başkası gibi duyumsamanın bireyi kendi doğasından uzaklaştırdığı, onu adeta bir başka kimliğe büründürdüğü iddia edilebilir.

Katılımcılar ayrıca öğrenci merkezli eğitim, özgürlük, demokratik eğitim, sorumluluk kazandırma, rehberlik yapma, hayat boyu eğitim, yoğun içerik hızlı öğretim konularında da görüşler ileri sürmüşlerdir. Bir katılımcının eğitim içeriklerinin az olması ve yavaş öğretilmesi yönündeki görüşünün Rousseau'nun (2018) eğitiminin seyrinin doğal yaşamın seyri gibi aşama aşama ve yavaş olması gerektiği yönündeki görüşüyle örtüştüğü ileri sürülebilir.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri: Pragmatizm

Katılımcılar Türk eğitim sistemine yönelik bilimsellik, bireyin ilgi ve yetenekleri, değişim veya dinamizm, fayda, demokratik eğitim, gerçek yaşamda karşılık bulan uygulamalar yönüyle Türk eğitim sistemine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Daha az sıklıkla üzerinde durulan diğer konular ise özgürlük, araçsallık, rekabet ve öğretmen rehberliği konularıdır.

Katılımcılar Türk eğitim sisteminde bilimsel araştırmaların az yapıldığı, okullarda deneye veya gözleme dayalı bir eğitimin uygulanmadığı yönüyle eleştiride bulunmuşlardır. Pragmatist felsefi yaklaşımın önemli temsilcilerinden James (2017, s.64) pragmatizmin ampirik yöntem kullandığını ifade etmiş, bu yöntemin önemini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Pragmatist düşünür yerleşmiş alışkanlıklara sırtını döner. Soyutlama ve yetersizlikten, sözlü çözümlerden, niteliksiz apriori sebeplerden, sabit kılınmış ilkelerden, kapalı sistemlerden, sözde mutlaklardan ve başlangıçlardan kaçınır. Yüzünü somut ve yeterli olana, olgulara, eyleme ve güce döner. Bu durum ampirik mizacın hakim kılındığı, rasyonalist mizaçtansa samimi olarak vazgeçildiği anlamına gelir. Dogmaya, yapaylığa ve nihai doğru olma iddiasına karşı açık havayı ve doğanın olasılıklarını işaret eder.

Katılımcıların önemine değindikleri demokratik uygulamaların okullarda artırılması için iletişim serbestliği, çalışan eşitliği, katılımcılık, güç ve yetkinin kötüye kullanımını engelleyen denetleyici açık sistemler oluşturmanın yararlı olabileceği iddia edilebilir (Collinson ve Cook, 2006). Eğitimde demokrasi konusu işlendiğinde akla gelen önemli düşünürlerden biri John Dewey'dir. John Dewey'e göre demokrasi bilimsel metot ile uyumlu "örgütlü bir yaşam şekli" olup insanların iletişim kurma isteklerinden ortaya çıkar. İletişim kurma isteği bireyleri ortak değerler etrafında hareket etmeye yöneltir. Ortak değerlerle örülü bir kültür (okul) değerlerini gençlere aktarırken, onlara bu değerleri kendi yaşamlarında gerçek ve anlamlı hale getirecek türde deneyimler sunar, böylece onları demokratik yaşama hazırlar (Noddings, 2017).

Katılımcıların üzerinde önemle durdukları konulardan biri yaparak, yaşayarak öğrenmedir. Katılımcıların Türk eğitim sistemine yönelttikleri bu eleştirinin de gerçekliğe bakış açısını yansıtan bir durum olduğu iddia edilebilir. Rasyonalist bir bakış açısıyla gerçeklik okuması, ampirist bir bakışla gerçeklik okumasından farklı olabilmektedir. Hume (2017) bu iki farklı yorumu şöyle değerlendirmektedir. Kimi filozoflar insanı eylemde bulunan bir varlık olarak görüp gündelik hayatın içindeki davranışlarıyla bireyi tanımaya çalışırlar. Kimi filozoflar ise insanı, eylemde bulunan bir varlık olmanın ötesinde akıl sahibi bir varlık olarak görürler ve insanın davranışlarından ziyade anlama yetisine odaklanırlar. İnsan davranışlarına odaklanan filozoflar somut nesnelere üzerinde düşünceler ürettiklerinden, anlama yetisi üzerine düşünceler üreten filozoflara kıyasla daha rahat anlaşılabilirler ve daha fazla ünlenmektedirler. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına gerçek mesleki deneyimlerin yaşatılmasının ve onların bir öğrenci olmaktan ziyade usta-çırak ilişkisi içerisinde eğitim gören birer meslektaş olarak görülmesinin önemli olduğu (Winch, 2012), meslek öncesi uygulamalı eğitimlerin meslek yaşamında da etkili olabileceği ve eğitimi yaşamla iç içe getirebileceği iddia edilebilir. John Dewey'in (2015) "Okul ve Toplum" adlı eserinde de bu konunun üzerinde önemle durulduğu, eğitimin hayata hazırlık olmaktan ziyade hayatın kendisi olması gerektiğinin vurgulandığı ve bireye gerçek yaşam deneyimleri sağlamanın ve buna olanak veren bir ortam oluşturmanın önemine değinildiği görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri: Varoluşçuluk

Öğretmen adayları varoluşçuluk kapsamında değerlendirilebilecek öğrencinin kendini özgür hissetmesi, kendini ifade edebilmesi, ona ilgi ve yeteneklerinin farkına vardırarak bir eğitimin verilmesi, ona değerli olduğunu hissettirilmesi, kendi kararlarını alması yönüyle teşvik edilmesi ve kendi doğrularıyla var olması yönünde görüşler öne sürülmüş, eleştiriler yapılmıştır.

Guttek (2017) varoluşçu eğitimde bireyin biricik olduğuna ilişkin varoluşsal bir bilinç oluşturulduğunu ifade etmiştir. Bu varoluşsal bilincin insan fenomenlerinden hareketle daha iyi anlaşılabilmesi iddia edilebilir. İnsanın bilen, yapıp-eden, değerlerin sesini duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür hareketleri olan, tarihsel olan, ideleştiren, kendisini bir şeye veren, seven, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanat ve teknoloji üreten, konuşan, biyopsişik bir yapıya sahip olan bir varlık olduğu, bu fenomenlerle insanın ayrı bir inceleme konusu olmayı hak ettiği (Mengüşoğlu, 2017) fikri dikkate alındığında bireyin biricik olduğuna ilişkin varoluşsal bilincin daha iyi anlaşılabilmesi ileri sürülebilir.

Mengüşoğlu'na (2017) göre insanı var eden fenomenler aynı zamanda insanın varlık koşullarıdır ve bu varlık koşulları arasında sıkı bir bağ vardır. Örneğin insanın yapıp eden bir varlık olması için, bilen bir varlık olması gerekir. Ne yapacağını bilmeyen bir insan eylemde bulunamaz, pasif kalır. İnsan yapıp etmelerini bir sıraya göre yapmak zorundadır. Bunun için de insan değer duygusuyla hareket eder. Bazı yapıp etmelerine öncelik veren insan, bazılarını da erteleyebiliyor. İnsana tercihte bulunmayı sağlayan şey yapıp etmelerine yüklediği değerdir. İnsanın yapıp etmeleri bir kesintisizlik gösterir. Bu durum onu tarihsel bir varlık yapar. Öğretmen adaylarının varoluşçuluk kapsamındaki eleştirileri insan fenomenleri yönüyle ele alındığında öğrenciyi daha iyi anlamının, sınıfta onu daha iyi bir yere konumlandırmanın mümkün olabileceği iddia edilebilir. Meriç (2018) bir insanı tanımak için onun düşüncelerini, acılarını, heyecanlarını, kısacası fenomenlerini bilmemiz gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların varoluşçu felsefi öğretilere uygun olarak ileri sürdükleri görüşlerin gerçek hayatta karşılık bulması için bireyin toplumsal rollerin baskısı altında ezilmemesi gerektiği ileri sürülebilir. Guttek (2017) çağdaş toplum ve eğitimin bireye toplumsal roller öğretmek onun üzerinde bir baskı oluşturduğunu, bu durum karşısında bireyin kendi kimliğini oluşturmada güçlük çekebildiğini iddia etmiştir. Aristoteles'in (2016) yetkinliği kendi kendine yeterlik olarak ifade etmesini de varoluşçuluk bağlamında değerlendirmek mümkündür. Meriç (2018) de bireyin varoluşunun önemini kendisini tanımasıyla ilişkilendirmiş, bireyin kendisini tanımasının irfanın varabileceği en yüksek merhale olduğunu ifade etmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri: Politika veya İdeoloji

Öğretmen adayları, Türk eğitim sistemi üzerinde politik veya ideolojik etkilerin görüldüğünü, bu etkilerin eğitim sisteminde sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Guttek (2017) eğitim sistemleri üzerinde liberalizm, konservatizm, sosyalizm, faşizm gibi ideolojilerin etkili olduğunu, ideolojiler aracılığıyla belirli insan modeli belirlenmeye çalışıldığını belirtmiştir.

İdeolojilerin grup kimliği oluşturma, grupta dayanışmayı sağlama, uzlaşmaya veya görüş birliğine varma, "biz" duygusunu güçlendirme, grup aidiyetini artırma gibi işlevleri olmakla birlikte, belli bir grubun görüş açısını, programını, eylemini, isteklerini meşru kılma gibi bir işlevi de vardır (Guttek, 2017). Bu bağlamda, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve herkes için eğitim anlayışına uygun politikaların izlenmesi için iktidarların keyfi uygulamalardan uzak durmalarının, ortak iyiyi gözeterek kendi ideolojilerinin ötesinde ve üstünde politikalar üretmelerinin olumsuz algıları azaltmak veya yok etmek için etkili olabileceği ileri sürülebilir. Gedikoğlu (2005) Türk eğitim sisteminin sorunlarını ele aldığı çalışmasında Türkiye'de partiler üstü eğitim politikalarının oluşturulamadığını ifade etmiştir. Gedikoğlu'na göre bu durum politikalarda süreksizliğe ve büyük kaynak israflarına yol açmıştır. Yılmaz ve Altunkurt'un (2011) araştırmasında da Türk eğitim sistemine yönelik benzer bir eleştirinin yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı gücü elinde bulunduran iktidar partilerinin ideolojik nedenlerle sisteme sıklıkla müdahale ettiklerini iddia etmişlerdir.

Politika veya ideolojilerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisi yadsınmaz. Ancak etkilerini her zaman için olumsuz yönleriyle ortaya koymanın da eksik bir bakış açısı olabileceği ileri sürülebilir. Meriç (2018) bu konunun önemini şu sözlerle açıklamıştır: "Politika ve aksiyon adamlarının en zayıf yanı, düşünce adamını küçümseyişleridir. Beyinle kol, nazariye ile aksiyon el ele vermedikçe, toplum sıhate kavuşamaz". Politikaların bilimsel düşünceden, teoriden güç aldığı zaman Türk eğitim sistemine olumlu yansımalarının olacağı iddia edilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin öğretmen aday görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen veriler klasik felsefi öğretiler (idealizm ve realizm), natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk ile politika ve ideoloji kategorilerinde değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde özellikle klasik felsefi öğretiler, natüralizm ve pragmatizm kapsamında değerlendirilebilecek daha fazla görüşün ileri sürüldüğü görülmüştür. Türk eğitim sisteminde yaşanan değişikliklere yönelik eleştiriler yapılmış, kalıcı ve köklü bir sisteme duyulan ihtiyaç ifade edilmiştir. Ayrıca temel değerler ve beceriler kazandırma yönüyle de Türk eğitim sistemine yönelik eleştiri yapılmıştır. Bu yönüyle görüşlerin geleneksel felsefi öğretilerle örtüştüğü iddia edilebilir. Bireyin

doğasına uygunluk, özgürlük, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış, öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre eğitim, demokrasi kapsamında ileri sürülen görüşler ise eğitimin pragmatist veya natüralist yönlerine vurgu yapmaktadır. Bu görüşlerin yanı sıra Türk eğitim sistemi üzerinde oluşan politik ve ideolojik baskılardan da rahatsızlıklar dile getirilmiş, bu tür müdahalelerin yeni sorun alanlarına yol açtığı iddia edilmiştir. Eğitimin bireyin kendini keşfetmesi, kendinde anlam yaratması yönünde bir işlevinin olması gerektiğine ilişkin görüşler varoluşçuluk kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin temel kaygı veya beklentilerinin tek bir felsefi öğretime toplanmadığı, her felsefi öğretime kimi yönleriyle olumlu, kimi yönleriyle de olumsuz görüşlerin ileri sürüldüğü görülmüştür. Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine ilişkin olarak ileri sürdükleri çoklu bakış açılarının, onlarda eğitim felsefesine ilişkin bir farkındalığın olduğunu göstermektedir. Felsefi bakışın zenginleştirilmesi adına toplumun her yönüyle felsefeye yönlendirilmesinin, ayrıca eğitim faaliyetlerinin neden-sonuç ilişkisi kurularak ele alınmasının ve bireylerin eğitime ilişkin konularda bilginin verdiği yetkinlikle sorgulamalar yapmalarının Türk eğitim sistemi açısından olumlu sonuçlar meydana getirebileceği ileri sürülebilir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme politikalarında yapılacak düzenlemelerle eğitim fakültelerinde felsefi bakış açısının zenginleştirilmesi önerilmektedir. Araştırmacılar, bu çalışmanın alanını genişletebilir; hem öğretmenler hem de öğretmen adayları ile derinlemesine analizler yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- American Psychological Association [APA] (2011), "Publication Manual of the American Psychological Association", 6th edition, APA, Washington.
- Aristoteles. (2016). Politika (Çev. Mete Tunçay). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Aslan, Ö. M. (2014), Eğitim Felsefesi Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercihlerine ve Eleştirel Pedagojiye Yönelik Görüşlerine Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(48), 1-14.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). "The Relationship Between Prospective Teachers' Critical Thinking Dispositions and Their Educational Philosophies". *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 544-550.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 103-122.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.
- Cherryholmes, C. H. (1992). "Notes on Pragmatism and Scientific Realism". *Educational Researcher*, 21(6), 13-17.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2006). "Organizational Learning: Improving Learning, Teaching and Leading in School Systems", Sage.
- Çelik, R. & Orçan, F. (2016), Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Bir Çalışma, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Dewey, J. (2015). Okul ve Toplum, (Çev. H. Avni Başman). Pegem Akademi, Ankara.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2018). "Effect of Undergraduate Education on the Educational Philosophies of Prospective Teachers: A Longitudinal Study". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 01-22.
- Ertürk, S. (1988), Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16.
- Gedikoğlu, T. (2005), Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Guttek, G. L. (2017). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, (Çev. Nesrin Kale). Ütopya, Ankara.
- Hume, D. (2017). İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma, (Çev. Oruç Aruoba). Say, İstanbul.

- Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- James, W. (2017). Pragmatizm, (Çev. Tahir Karakaş). İletişim, İstanbul.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). "Educational research: quantitative, qualitative, and mixed Approaches", Sage: Thousand Oaks, California.
- Mengüşoğlu, T. (2017). İnsan Felsefesi. Doğu Batı, Ankara.
- Meriç, C. (2018). Bu Ülke. İletişim, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (06.03.2019).
- Noddings, N. (2017). Eğitim Felsefesi, (Çev. Raşit Çelik). Nobel, Ankara.
- Platon (2016). Diyaloglar, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Platon (2000). Devlet, (Çev. Sabahattin Eyuboğlu-M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J. J. (2018). Emile ya da Eğitim Üzerine, (Çev. Yaşar Avunç), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Selçuk, Z. (2011, 5 Şubat), Yurttaşlık Eğitimi, Radikal, <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/prof-dr--ziya-selcuk/yurttaslik-egitimi-1039017/> (10.03.2019).
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Mili Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar, *Turkish Studies*, 10(7), ss. 881-898, Doi: 10.7827/TurkishStudies.7898
- Turan, S. (2014). Ahlaki Açıdan Modern Okulun Açmazı: Eleştirel Bir Bakış, *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 246-252.
- Winch, C. (2012), "For Philosophy of Education in Teacher Education", *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin, Ankara.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011), Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Philosophy of education can be mentioned in a place where questions about the concepts or facts that are at the center of education are made. It can be argued that the teacher, who is at the center of the philosophy of education, is a fundamental actor and has a fundamental function in shaping the philosophy of education. The way the teacher teaches the lesson, the environment he creates in the classroom, his relations with the student and many other variables are effective in the formation of educational thinking. The thoughts of the teachers, who are the main subjects and architects of the philosophy of education, about education, the aims of education and its functionality are affected by their mentality. Therefore, making analytical analyzes of teachers' consciousness structures will make it easier to deal with the education system in a philosophical context. The fact that the values, beliefs and thoughts of the teacher do not occur all of a sudden makes it necessary to examine not only his profession but also his life before he started his career. Therefore, in the study, importance was given to the candidate teaching process, and it was tried to determine the thoughts of tomorrow's teachers about the philosophical foundations of the Turkish education system.

Materials and Methods: This research was designed qualitatively, and a phenomenological research design was used. The participants of the research are 30 pre-service teachers who successfully completed the "Philosophy of Education" course in a state university in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The study group of the research was formed with the easily accessible case sampling strategy. In the research, prospective teachers who participated voluntarily were asked to bring a written text containing their views on the philosophical foundations of the Turkish education system. Document analysis was carried out on these written texts, which were voluntarily given to the researchers. The documents were analyzed descriptively. While the research findings were categorical, classification was made according to the philosophy movements and the findings were conceptualized in this context.

Findings: It is seen that more views on traditional philosophical approaches (idealism and realism) were put forward by pre-service teachers. While evaluating the Turkish education system from a philosophical point of

view, the participants put forward views on history or culture, mainly by imitation or memorization. While nearly half of the participants expressed their opinions in the context of constancy and continuity and authority, some participants expressed their opinions on rationality and mental development and basic skills. When the views of the teacher candidates, which can be evaluated within the scope of the naturalist philosophical approach, are examined in general, it is seen that the participants emphasize the importance of education intertwined with life, they observe human nature in education, and they defend a student-centered education approach. When the views of the participants in accordance with the pragmatist philosophical approach are examined in general, the importance of being scientific and educating individuals according to their interests and abilities is emphasized. When the views of the participants, which can be evaluated within the scope of the existential philosophical approach, are examined in general, it is seen that the teacher candidates care about an education system in which students can feel free, express themselves, and make students aware of their interests and abilities, and they bring some criticisms to the Turkish education system in this direction. When the views in the category of policy and ideology are examined in general, it is seen that political or ideological interventions are effective on the Turkish education system and that these interventions can cause problems in the system.

Discussion: When the views of pre-service teachers on the philosophical foundations of the Turkish education system are examined in general, it is seen that more views that can be evaluated within the scope of classical philosophical teachings, naturalism and pragmatism have been put forward. Criticisms were made about the changes in the Turkish education system, and the need for a permanent and deep-rooted system was expressed. In addition, criticism was made about the Turkish education system in terms of gaining basic values and skills. In this respect, it can be claimed that the views overlap with the traditional philosophical teaching. Conformity to the nature of the individual, freedom, an understanding that focuses on the student, education according to student interests and abilities, and views put forward within the scope of democracy emphasize the pragmatist or naturalistic aspects of education. It can be argued that a participant's view that educational content is scarce and taught slowly overlaps with Rousseau's (2018) view that the course of education should be gradual and slow, like the course of natural life. In addition to these views, dissatisfaction with the political and ideological pressures on the Turkish education system has also been expressed, and it has been claimed that such interventions lead to new problem areas. According to Gedikoğlu (2015), this situation has led to discontinuity in policies and waste of resources. In the study of Yılmaz and Altınkurt (2011) it is seen that a similar criticism was made towards the Turkish education system.

Conclusion and Suggestions: The multiple perspectives put forward by the pre-service teachers regarding the philosophical foundations of the Turkish education system show that they have an awareness of the philosophy of education. In every philosophical teaching, there are positive views in some aspects and negative views in some aspects. It can be said that enriching the philosophical perspective, dealing with educational activities by establishing a cause-effect relationship and making inquiries with the competence given by the information on the subjects of education can produce positive results in terms of the Turkish education system.

Demographic Characteristics and 21st Century Skills of High School Students: The Example of Konya*

İmran ORAL¹  Ebru YAYLA² 

¹Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Department of Physics Education, Konya, Türkiye. oralimran@erbakan.edu.tr (Corresponding Author)

²Teacher, Ministry of National Education, Nigde, Türkiye. ebru.konya2014@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 23.06.2023

Accepted: 01.10.2023

Published:29.10.2023

Keywords:

21st-Century Skills,
Demographic
characteristics,
High School
Students,

The 21st-century skills (21CSs) such as Digital Age Literacy (DAL), Inventive Thinking (IT), High Productivity (HP), Effective Communication (EC), and Spiritual Values (SV) encompass various abilities that are essential for adapting to the demands of the modern era and ensuring future success. This research was conducted to determine the developmental levels of high school students' 21CSs and to understand the impact of some demographic characteristics on these skills. Data related to the developmental levels of high school students' 21CSs and some demographic characteristics (gender, financial status of the family, educational status of the mother, educational status of the father and type of high school graduated) were collected using the 21st-Century Skills Scale (21CSS) adapted into Turkish by Erkılıç (2020). The scale was converted into an online survey shape and administered to 200 high school students studying in some of General, Anatolian, Science, and Vocational High Schools in the Konya province during the 2021-2022 academic year. The statistical analysis of the obtained data was conducted using the SPSS 23.00 software. Descriptive statistical analyses were used for the demographic data, while parametric tests were employed to analyze the relationships between variables. According to the results of the statistical analysis, it was determined that most of the demographic characteristics of high school students did not have a significant impact on the 21CSs of the high school students. On the other hand, it has been determined that there is a statistically significant difference in the development levels of students' Digital Age Literacy and High Productivity skills based on the mother's educational status.

Lise Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ve 21.Yüzyıl Becerileri: Konya Örneği

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 23.06.2023

Kabul: 01.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

21. yüzyıl becerileri,
Demografik özellikler,
Lise öğrencileri,

Dijital Çağ Okuryazarlığı (DÇÖ), Yaratıcı Düşünme (YD), Yüksek Verimlilik (YV), Etkili İletişim (Eİ) ve Manevi Değerler (MD) gibi 21. yüzyıl becerileri, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak ve gelecekteki başarıları için önemli olan çeşitli yetenekleri içerir. Bu araştırma, lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin gelişim düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin bu beceriler üzerindeki etkisini anlamak amacıyla yapılmıştır. Lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin gelişim düzeyleri ve bazı demografik özellikleri (cinsiyet, ailelerin maddi durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve mezun olunan lise türü) ile ilgili veriler, Erkılıç (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan 21.yüzyıl Becerileri Ölçeği (21YBÖ) ile toplanmıştır. Ölçek online anket formuna dönüştürülerek 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki bazı Genel, Anadolu, Fen ve Meslek Liselerinde öğrenim gören 200 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 23.00 programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada demografik veriler için betimleyici istatistiksel analizler, değişkenler arası ilişkileri analiz etmek için ise parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin demografik özelliklerinin çoğunluğunun lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinden sadece Dijital Çağ Okuryazarlığı ve Yüksek Verimlilik becerilerinin gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Atf/Citation: Oral, I. & Yayla, E. (2023). Demographic characteristics and 21st-century skills of high school students: The example of Konya. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 812-825.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* This study was derived from the second author's master's thesis titled "Variation of high school students' 21st-century skills according to some demographic characteristics and its effect on their physics course achievements" under the supervision of the first author.

INTRODUCTION

In the 21st-century, it has become a necessity for individuals to have the skills called 21st-Century Skills (21CSs) to be successful and happy individuals in their daily lives (Murat, 2018). In today's rapidly evolving world, the acquisition and development of 21CSs have become increasingly important for students. For this reason, the 21st-century information age requires not only learners, but also parents and teachers, who play an important role in the education of students, to have 21st-century skills in line with the needs of the 21st-century. Since the beginning of the 21st-century, various institutions and organizations around the world have carried out studies on what these 21st-century skills should be in individuals (Atalay & Anagun, 2016; Kan'An, 2018; Zorlu & Zorlu, 2021). Although a common classification of 21st-century skills has not been made yet, 21st-century skills have been tried to be defined with different classifications in studies conducted by many scientists, institutions, and organizations (Agaoglu & Demir, 2020; Barasi & Erdamar, 2021). Particularly, 21st-century skills revealed in studies carried out by some organizations (Partnership for 21st-Century Skills [P21], North Center Regional Educational Laboratory [NCREL] and METIRI Group) have pioneered scientists, institutions and organizations working on this subject. Within the scope of the project supported by NCREL and METIRI Group, 21st-century skills have been defined by Lemke (2002) as four dimensions: Effective Communication (EC), Inventive Thinking (IT), Digital Age Literacy (DAL), and High Productivity (HP). Similarly, in another project supported by organizations such as Cisco, Microsoft, and Intel, Binkley et al. (2012) defined ten skills as 21st-century skills in four sub-dimensions: Ways of Thinking, Work, Ways of Life and Work in the World. In another study by Malaysian scientists based on study carried out by Lemke (2002), 21st-century skills have been addressed in five sub-dimensions: Effective Communication (EC), Inventive Thinking (IT), High Productivity (HP), Digital Age Literacy (DAL), and Spiritual Values (SV) (Osman, Soh, & Arsad, 2010).

Since humans are emotional beings by nature, they must contain spiritual values in any era. As societies are made up of individuals devoid of these values, the 21st-century world created by them will be a world where robotic individuals deprived of human feelings live. For this reason, 21st-century skills were handled in this study as defined by Malaysian scientists Osman et al. (2010). There are many factors other than the innate intelligence of individuals that contribute to the realization of permanent learning in individuals. One such factor that has garnered attention in educational research is the impact of demographic characteristics on students' development levels of 21st-century skills. Demographic characteristics, including gender, socioeconomic status, parental education, and school type, have been identified as potential variables that may influence students' access to resources, opportunities, and educational experiences. Understanding the relationship between these demographic factors and students' skill development can provide valuable insights into the educational inequalities that may exist and guide the implementation of targeted interventions to address these disparities.

Some personality traits of people have an important effect on the correct and efficient use of intelligence. The formation of these personal characteristics begins in the family. As educators, it is crucial to understand the factors that may influence students' development of these skills to ensure effective instructional practices and support their overall academic achievement. In families, especially parents, other members of the family, children, and family elders' affect both the personality development and academic success of individuals because the first place where education starts for every individual is the family environment. Parents' education levels and their perspectives on life, religious beliefs, views on culture and art directly affect the development of their children's personalities. The schools where students study is also a demographic factor that affects the academic success of learners and can affect the development of students' personalities. For example, in Türkiye, while students are admitted to state-owned science high schools according to their High School Entrance Examination (LGS) scores, students are admitted to vocational high schools either without an exam or with very low LGS scores compared to science high schools. Considering this situation, the friend surrounding a student studying in any classroom in a science high school and the friend surrounding a student in a vocational high school are quite different from each other. The circle of students in science high schools consists of students who have goals related to their academic careers and study meticulously in all their other

courses, especially physics, in a highly disciplined way in line with these goals. However, the individuals with whom a student studying at any vocational high school study together are generally composed of students who are sent to school with the encouragement of their families to acquire a profession. Therefore, it can be said that the type of school in which the students' studies is an important factor for both their personality development and their academic success, especially in physics lessons.

Despite the passing of the first quarter of the 21st-century, individuals may be exposed to different evaluations from time to time, both in working environments and in educational environments, according to their gender. For this reason, the relationship between gender, academic success, and the 21CSs of students studying at different education levels has been investigated (Durak & Özüdoğru, 2023; Erkılıç, 2020; Göktepe Yıldız, 2020; Kan'An, 2018; Shah, Akhtar, & Malik, 2020). For example, in the study conducted by Shah et al. (2020) with 1149 8th, and 9th grade students, the average science success scores of female students were found significantly better than of the male students. Turiman, Osman, and Wook (2020) investigated the effectiveness of students' gender on their creative thinking levels using the 21CSs tool in their study with 240 students. Another demographic factor that is thought to have an impact on both individuals' achievement and their 21CSs is the economic status of the families of the students (Alkış, 2020; Çalışkan & Çoklar, 2019). It is expected that the fact that students have a tablet, mobile phone, laptop or desktop computer and internet facilities may have a direct effect on the development of their 21CSs such as DAL, IT and HP skills (Oral & Erkilic, 2022). Students who have these opportunities at home can gain a lot of new knowledge from social media and internet applications, create new perspectives, ideas, and solutions of problems, and get information quickly and efficiently (Alkış, 2020). Thus, some studies have shown that the economic structure of the family influences student achievement (Alkış, 2020; Eamon, 2005). On the other hand, the educational status of students' parents is considered as one of the factors that may have an impact on student success and the development of 21CSs. Shah et al. (2020) reported that the educational status of the parents of the students has a significant effect on the students' science achievement. In another study conducted by Ural and Çınar (2019), the level of education of the parents did not have a significant impact on the mathematics course achievement of the students. However, despite the many benefits of internet usage for people today, it is stated that the internet brings along many problems for young people (Arslankara & Ertuğrul, 2020; Erdem, 2022; Kavlak, Sarılır, & Tönbol, 2022). In this regard, the precautions that parents with a high level of education can take to ensure that their children do not encounter harmful internet content are of utmost importance. These results reveal that the effect of the educational status of the students' families on student achievement should be investigated further.

Investigation of demographic characteristics that may have an impact on 21CSs is also extremely important in terms of contributing to the solution of problems that prevent students' success in both physics and all other courses in the 21st-century information age and guiding new programs and educational activities. The objective of the current study was to examine how specific demographic characteristics impact the developmental levels of 21CSs among students. Specifically, the study will test the influence of gender, socioeconomic status, parental education, and school type on the acquisition and proficiency of critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, and technological literacy skills among high school physics students. By exploring these factors, we aim to gain a deeper understanding of the potential variations in students' skill development and identify areas where additional support and interventions may be needed. The findings of this research will contribute to the existing literature on 21st-century skill development in the context of high school education. It will provide valuable insights for educators, policymakers, and researchers interested in promoting equitable access to and enhancement of 21CSs among high school students. By identifying the demographic characteristics that may impact students' skill development, educational stakeholders can develop targeted interventions and instructional strategies to support all students' acquisition of these crucial skills.

In conclusion, understanding the role of demographic characteristics in high school students' development levels of 21CSs is essential for creating inclusive and effective educational practices. By examining these factors, this study aims to shed light on the potential disparities that exist and guide

educational stakeholders in fostering a learning environment that promotes equitable skill development for all students. For this purpose, the problem of the research is expressed as: What is the relationship between some demographic characteristics of high school students and their level of 21CSs?

METHOD

Research Design

In this research, it was aimed to measure the relationship between the development levels of high school students' 21st-century skills and some demographic characteristics of the students. Thus, this research was conducted using the relational scanning model, one of the general scanning models of quantitative research methods. The relational scanning model is a scanning model that reveals the presence of change among two or more variables (Karasar, 2014). In the relational screening model, it is tried to determine whether the variables change at the same time, and if there is, how this change occurs. In relational screening models, although the results provide the researcher with insights in terms of causality, a very precise cause-effect relationship between the variables can never be revealed (Büyüköztürk, 2014).

Participants

The study's participants comprised 200 high school pupils across the 9th, 10th, 11th, and 12th grades based in selected high schools in central Konya. The investigation involved the random selection of both schools and classes participating in the research. Further comprehensive demographic information pertaining to the participants is presented in Tables 1-5.

Table 1. *Gender distributions of participants*

Gender	f	%
Female	120	60
Male	80	40
Total	200	100.0

According to Table 1 data; 60% of the participants were female students while 40% of them were male students.

Table 2. *Mother education level of the participants*

Education status	f	%
Primary school	82	41
Middle school	36	18
High school	38	19
Undergraduate	44	22
Total	200	100.0

In Table 2, information about the mother's education status of the participants is given. According to Table 2 data; 41% of the mothers of the participants consisted of primary school, 18% secondary school, 19% high school and 22% undergraduate education.

Table 3. *Father education level of the participants*

Education status	f	%
Primary school	50	25
Middle school	30	15
High school	43	21.5
Undergraduate	77	35.5
Total	200	100.0

In Table 3, information about the father's educational status of the participants is given. According to Table 3 data, it is seen that 25% of the participants' fathers are primary school graduates, 15% are middle school graduates, 21.5% are high school graduates and 35.5% are undergraduate graduates. According to the data of Table 3, most of the participants' fathers are undergraduate graduates.

Table 4. *Monthly income status of the participants' families*

Income status	f	%
1000 - 2000 TL	4	2
2001 - 3000 TL	35	17.5
3001 - 4000 TL	58	29
4001 and above	103	51.5
Total	200	100.0

Note: At the time of the survey, the minimum wage was around 2800 TL.

According to Table 4 data; it is seen that 2% of the participants' families had a monthly income between 1000-2000 TL, 17.5% had a monthly income between 2001-3000, 29% had a monthly income between 3001-4000 and 51.5% had a monthly income of 4001 and above. Thus, it can be stated that the income status of the families of most of the participants is above the minimum living wage at the time of the research.

Table 5. *The type of high schools of the participants*

High school type	f	%
General High School	46	23
Anatolian High School	62	31
Science High School	71	35.5
Vocational high School	21	10.5
Total	200	100.0

Information about the type of high school attended by the participants is given in Table 5. As seen in Table 5, 23% of the participants are graduates of General High School, 31% are graduates of Anatolian High School, 35.5% are graduates of Science High School, and 10.5% are graduates of Vocational High School. These findings indicate that Science High School students comprised most of the participating students in the research.

Research Instruments and Processes

In order to answer the research problems and sub-problems and to determine the participants' demographic data and the levels of development of 21st-century skills, the 21st-Century Skills Scale (21CSS) adapted into Turkish by Erkılıç (2020), was used as the data collecting instrument. This scale consisting of six main sections was included in an online survey form. The first section of the online survey form included questions to determine the participants' demographic characteristics, and the other five sections included 106 items and five sub-dimensions (DAL, IT, HP, EC, and SV) of 21CSs in the form of a 5-point Likert-type scale. The reliability analysis (Cronbach's Alpha [α]) and normality analysis (Skewness and Kurtosis) of the data obtained from the online survey answered by 200 people were performed. It was determined that the scale was normally distributed from the skewness (DAL: -.691, IT: -.220, EC: -.586, HP: -.688, SV: -.498) and kurtosis (DAL: 1.210, IT: .862, EC: 2.127, HP: 1.804, SV: .433) values between -3 and +3, and the reliability of the scale was found to be sufficient from the α values obtained over 0.70 (DAL: 0.869, IT: 0.921, EC: 0.823, HP: 0.931, SV: 0.845) for each 21CSs (Karagöz, 2016).

Data Analysis

Statistical analysis of the online survey forms answered by the participants was performed using the SPSS 23.00 (Statistical Package for Social Sciences) program. Descriptive statistical analyses such as frequency (f), percentage (%), mean (\bar{x}), and standard deviation (SD) were used for the analysis of demographic data obtained from the research. Since the results of the performed normality analysis indicated a normal distribution for the five sub-dimensions of the 21CSS, parametric tests (Independent Samples t-test, Variance [ANOVA], and Tukey test) were used for the analysis of inter-variable relationships. For the reliability analyses of the sub-dimensions of the 21CSS used in the research, Correlation analysis (Cronbach's Alpha) was used.

Ethic

Ethics Committee: Necmettin Erbakan University Social and Humanity Scientific Research Ethics Committee.

Date of Ethics Committee Meeting: 16/04/2021

Meeting number: 04

Decision number: 2021/202

FINDINGS

The statistical analysis results obtained with independent samples t-test for the effect of gender variable on the 21CSs of the participants is given in Table 6.

Table 6. Results of high school students' mean scores of 21CSs according to the gender variable.

21CSs	Gender	N	\bar{x}	SD	t	Df	p
DAL	Female	120	3.51	.51	.326	198	0.745
	Male	80	3.48	.63			
IT	Female	120	3.58	.46	-.045	198	0.964
	Male	80	3.58	.59			
EC	Female	120	3.66	.51	.499	198	0.618
	Male	80	3.62	.72			
HP	Female	120	3.89	.62	1.444	198	0.150
	Male	80	3.75	.79			
SV	Female	120	3.77	.72	1.177	198	0.241
	Male	80	3.64	.92			

* DAL: Digital Age Literacy, IT: Inventive Thinking, EC: Effective Communication, HP: High Productivity, SV: Spiritual Values

According to the data in Table 6, the average scores of high school students' DAL, IT, EC, HP, and SV skills do not indicate a significant difference for the gender variable ($p>0.05$).

The results of the analysis of variance conducted for the students' development levels of 21CSs and the variable of mother's education level are given in Table 7.

Table 7. Results of high school students' mean scores of 21CSs according to mother's education level.

21CSs	Education level	N	\bar{x}	SD	F	p	Difference
DAL	Primary School	82	3.32	.56	5.426	.001	2>1
	Middle School	36	3.62	.51			
	High School	38	3.56	.55			4>1
	Bachelor's Degree	44	3.69	.52			
IT	Primary School	82	3.50	.52	1.286	.280	-
	Middle School	36	3.60	.51			
	High School	38	3.61	.54			
	Bachelor's Degree	44	3.68	.47			
EC	Primary School	82	3.59	.65	.533	.660	-
	Middle School	36	3.67	.57			
	High School	38	3.63	.61			
	Bachelor's Degree	44	3.73	.52			
HP	Primary School	82	3.70	.73	2.747	.044	4>1
	Middle School	36	3.77	.71			
	High School	38	3.96	.72			
	Bachelor's Degree	44	4.03	.53			
SV	Primary School	82	3.73	.81	.267	.849	-
	Middle School	36	3.63	.79			
	High School	38	3.80	.74			
	Bachelor's Degree	44	3.70	.87			

* DAL: Digital Age Literacy, IT: Inventive Thinking, EC: Effective Communication, HP: High Productivity, SV: Spiritual Values

According to the data in Table 7, there is a statistically significant difference in the mean scores of the DAL and HP subscales of the students' 21CSs in term of education levels of students' mothers. However, there is no significant difference in the mean scores of the IT, EC, and SV subscales. The Post-Hoc (Tukey) test performed to the mean scores of the DAL subscale reveals that the difference is due to the statistically significantly higher mean scores of students whose mothers have a middle school education (3.62) and students

whose mothers have a bachelor's degree (3.69) compared to students whose mothers have a primary school education (3.32). Similarly, the Post-Hoc (Tukey) analysis results regarding the differences in the mean scores of the HP subscale indicate that the statistically significant difference is due to the higher mean scores of students whose mothers have a bachelor's degree (4.03) compared to students whose mothers have a primary school education (3.70).

The results of the analysis of variance conducted for the development levels of 21CSs of high school students and the variable of father's education level are given in Table 8 below.

Table 8. Results of high school students' mean scores of 21CSs according to father's education level.

21CSs	Education level	N	\bar{x}	SD	F	p	Difference
DAL	Primary School	50	3.39	.50	2.190	.090	-
	Middle School	30	3.42	.47			
	High School	43	3.47	.60			
	Bachelor's Degree	77	3.62	.58			
IT	Primary School	50	3.59	.47	1.139	.335	-
	Middle School	30	3.53	.53			
	High School	43	3.47	.55			
	Bachelor's Degree	77	3.65	.51			
EC	Primary School	50	3.59	.61	2.204	.089	-
	Middle School	30	3.57	.56			
	High School	43	3.51	.58			
	Bachelor's Degree	77	3.78	.60			
HP	Primary School	50	3.77	.71	2.514	0.60	-
	Middle School	30	3.69	.70			
	High School	43	3.71	.76			
	Bachelor's Degree	77	4.00	.62			
SV	Primary School	50	3.79	.75	2.568	.056	-
	Middle School	30	3.57	.70			
	High School	43	3.48	.83			
	Bachelor's Degree	77	3.86	.84			

* DAL: Digital Age Literacy, IT: Inventive Thinking, EC: Effective Communication, HP: High Productivity, SV: Spiritual Values

According to the data in Table 8, none of the sub-dimensions of 21st-century skills show a statistically significant difference based on the father's education level ($p>0.05$).

Results of high school students' mean scores of 21CSs according to monthly income status are presented in Table 9.

Table 9. Results of high school students' mean scores of 21CSs according to monthly income status.

21CSs	Monthly income	N	\bar{x}	SD	F	p	Difference
DAL	1000 - 2000 TL	4	3.31	.38	1.208	.308	-
	2001 - 3000 TL	35	3.37	.62			
	3001 - 4000 TL	58	3.48	.52			
	4001 TL and above	103	3.56	.56			
IT	1000 - 2000 TL	4	3.32	.24	.651	.583	-
	2001 - 3000 TL	35	3.63	.55			
	3001 - 4000 TL	58	3.53	.49			
	4001 TL and above	103	3.60	.52			
EC	1000 - 2000 TL	4	3.41	.27	.682	.564	-
	2001 - 3000 TL	35	3.72	.75			
	3001 - 4000 TL	58	3.57	.52			
	4001 TL and above	103	3.66	.59			
HP	1000 - 2000 TL	4	3.50	.35	1.141	.334	-
	2001 - 3000 TL	35	3.77	.75			
	3001 - 4000 TL	58	3.75	.70			
	4001 TL and above	103	3.91	.68			
SV	1000 - 2000 TL	4	3.39	.51	.285	.836	-
	2001 - 3000 TL	35	3.76	.87			

3001 - 4000 TL	58	3.69	.84
4001 TL and above	103	3.73	.78

* DAL: Digital Age Literacy, IT: Inventive Thinking, EC: Effective Communication, HP: High Productivity, SV: Spiritual Values

According to the data in Table 9, none of the sub-dimensions of 21CSs show a statistically significant difference based on the monthly income status of the students' families ($p > 0.05$). Another important result obtained from Table 9 is that despite the widening income disparity between the rich and the poor in the 21st-century, this situation has not hindered the development of their children's 21CSs.

Results of high school students' mean scores of 21CSs according to the variable of high school type are presented in Table 10.

Table 10. Results of high school students' mean scores of 21CSs according to the type of high school attended.

21CSs	High school type	N	\bar{x}	SD	F	p	Difference
DAL	General High School	46	3.45	.60	.791	.500	-
	Anatolian High School	62	3.49	.57			
	Science High School	71	3.57	.50			
	Vocational high School	21	3.39	.62			
IT	General High School	46	3.58	.52	.748	.525	-
	Anatolian High School	62	3.58	.49			
	Science High School	71	3.62	.51			
	Vocational high School	21	3.42	.57			
EC	General High School	46	3.63	.67	1.734	.161	-
	Anatolian High School	62	3.71	.56			
	Science High School	71	3.66	.53			
	Vocational high School	21	3.37	.72			
HP	General High School	46	3.82	.70	1.24	.294	-
	Anatolian High School	62	3.82	.70			
	Science High School	71	3.92	.65			
	Vocational high School	21	3.59	.80			
SV	General High School	46	3.57	.79	.926	.429	-
	Anatolian High School	62	3.76	.73			
	Science High School	71	3.81	.85			
	Vocational high School	21	3.64	.90			

* DAL: Digital Age Literacy, IT: Inventive Thinking, EC: Effective Communication, HP: High Productivity, SV: Spiritual Values

According to the data in Table 10, none of the sub-dimensions of 21CSs show a statistically significant difference based on the type of high school attended by the students ($p > 0.05$). This result can be attributed to the fact that regardless of the type of high school they attend, all students have access to tablets, computers, and mobile phones in today's world, enabling them to benefit from mass media and social media platforms.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

This research aimed to reveal the development levels of 21CSs among high school students and examine whether these levels create significant differences according to various variables. The study addressed four sub-problems related to gender, parents' education level, monthly income status, and the type of high school attended by the students. The findings of each sub-problem are discussed below.

Regarding the first sub-problem, which focused on the gender variable, the results showed no statistically significant difference in the mean scores of the 21st-century skill sub-dimensions, including DAL, IT, EC, HP, and SV, according to gender. This suggests that both male and female high school students have similar levels of development in 21CSs. When the relevant studies are examined, there are studies that both support (Erkılıç, 2020) and do not support this finding of the research (Engin & Korucuk, 2021; Kan'An, 2018). The study supporting this research finding was conducted by Erkılıç (2020) with undergraduate students, where no significant differences were found in the development levels of any 21st-century skill between male and female students as well. However, contrary to this, Kan'An (2018) figured out that women have significantly

higher levels of 21st-century skills compared to men. Also, in the study conducted by Engin and Korucuk (2021), it was found that male students had significantly higher levels of social responsibility and leadership skills compared to female students. According to these divergent results, it can be stated that the developmental levels of 21CSs do not vary according to gender. These differences can be attributed to cultural values that can still lead to inequalities between women and men in diverse cultures, despite being in the 21st-century. For example, in some societies, women are still not able to move freely outside like men, and as a result, they spend most of their time in enclosed spaces, engaging with mass media, the internet, and social media platforms.

The second sub-problem examined the relationship between the students' development levels of 21CSs and their parents' education level. The analysis of variance results indicated a statistically significant difference in the mean scores of the DAL and HP sub-dimensions according to the mother's education level. However, no significant difference was found in the mean scores of the IT, EC, and SV sub-dimensions. Specifically, students whose mothers had a middle school education and those whose mothers had a bachelor's degree had higher mean scores in these sub-dimensions compared to students whose mothers had a primary school education. This can be attributed to mothers spending more time with their children during their childhood years. Considering that mothers with middle school and university education are more likely to engage with their children in a planned and organized manner, it is expected that the DAL skills of these mothers' children will develop more. Similarly, according to the results of the Tukey analysis, students whose mothers were university graduates had significantly higher average scores in the HP dimension compared to students whose mothers had only completed primary school. This can be explained by the fact that university-educated mothers, due to their experiences in the field of education, can help their children work more systematically and as a result, produce more efficient outcomes. This suggests that maternal education may have an impact on specific aspects of 21CSs development among high school students. On the other hand, none of the average scores for any of the 21CSs sub-dimensions have shown a statistically significant difference based on the fathers' educational levels. This can be attributed to the time fathers spend with their children. Because, regardless of their education level, fathers spend most of their time outside to make ends meet and therefore cannot pay enough attention to their children. When looking at relevant studies, the results of some studies are not consistent with the results of this study. For example, Engin and Korucuk (2021) found a significant difference between fathers' educational levels and students' acquisition of some 21CSs. They have found a statistically significant difference in the Critical Thinking and Problem-Solving Skills Dimension between students whose father's education status was Not Going to School and High School Graduate in favor of students whose father's education status was High School Graduate. A similar difference was also found in the Social Responsibility and Leadership Skills Dimension, and it was observed that there was a statistically significant difference between students whose father's education level was Not Going to School and High School Graduate in favor of students whose father's education level was High School Graduate. This result indicates that sometimes as parents' educational levels increase, students' acquisition, development, and utilization of 21CSs also increase. However, it cannot be stated every time that there is a positive relationship between parents' educational levels and students' development levels of 21CSs.

In relation to the third sub-problem, which focused on the monthly income status variable, the analysis revealed no statistically significant difference in the mean scores of any of the 21st-century skill sub-dimensions based on the students' families' monthly income. This finding suggests that the income disparity between families did not hinder the development of 21CSs among their children. A review of the relevant literature provides some support for this conclusion. For instance, in a study conducted by Alkış (2020) with 572 university students, it was found that the average scores of students in the sub-dimensions of 21st-century information literacy, such as entrepreneurship, personal finance, social systems, bioenergy, media, and health, did not significantly differ based on students' family income levels. However, there was a significant difference in the average scores of the technology and engineering sub-dimensions. Based on this research result carried out by Alkış (2020) and our experience, it can be stated that the economic status of students' families can be considered a factor that may influence the development of 21CSs. Families with better economic status can

afford to send their children to private educational institutions and tutoring centers, arrange private tutors to provide one-on-one lessons in difficult subjects, and easily provide the necessary learning environment and educational materials (such as instructional books, question banks, online tutorial platforms, etc.). This naturally contributes to the improvement of students' academic performance, but it is not sufficient on its own for success. Just as in the past, in the 21st-century, the most fundamental factor for success will continue to be the student themselves. In fact, despite having good economic status and being provided with all the opportunities, there are still students who fail, which indicates that success is not solely dependent on a single demographic variable.

Finally, the fourth sub-problem investigated the relationship between the students' development levels of 21CSs and the type of high school they attended. The analysis of variance results showed no statistically significant difference in the mean scores of any of the sub-dimensions according to the type of high school. This indicates that regardless of the type of high school attended, all students had similar levels of development in 21CSs. Similar findings can be seen when comparing this research with relevant literature. For example, like the findings of this study, a study conducted by Erkilic (2020) with undergraduate students also found that the development levels of 21CSs did not significantly differ based on the type of high school they graduated from. Another study conducted by Kaya (2017) also indicates that the variable of school type is not a direct influential factor on students' development of 21CSs. This is because, as mentioned earlier, regardless of the type of school they attend, all students have access to social media, the internet, and mass communication tools that contribute to the development of 21CSs in today's world.

Having 21CSs can have a significant impact on students' academic success. 21st-century education is carried out in a period where technological advancements are progressing rapidly. Therefore, students having skills such as accessing information, communication and collaboration, critical thinking, and problem-solving skills, which are considered 21CSs, can help them achieve more effective learning in their classes. For instance, in scientific subjects such as physics, mathematics, chemistry, and biology, it is important for students to have analytical thinking skills and the ability to conduct experiments. Additionally, critical thinking skills are required to solve problems in these subjects. If students' 21CSs are underdeveloped, it can be challenging for them to understand and succeed in these topics.

In conclusion, the findings of this study contribute to understanding the factors that may influence the development of 21CSs among high school students. The results suggest that gender, parents' education level, monthly income status, and the type of high school attended do not significantly impact the overall development of 21CSs among the students. It is important to note that the widespread availability of technology, such as tablets, computers, and mobile phones, may have played a role in providing equal opportunities for accessing information and communication tools, regardless of the socio-economic background or school type. However, it is worth mentioning that this study has certain limitations. The sample size was limited to a specific region or school district, which may limit the generalizability of the findings. Future research could consider larger and more diverse samples to obtain a more comprehensive understanding of the factors influencing the development of 21CSs among high school students.

Overall, this study provides valuable insights into the development of 21CSs among high school students and highlights the need for further research and interventions to promote these skills among all students, regardless of their gender, parental background, income status, or school type.

Conclusions

Based on the findings of the study, several conclusions can be drawn:

1. There is a significant difference in the development levels of high school students' 21st-century skills based on their parents' educational levels. Specifically, students whose mothers had higher levels of education (middle school or university) demonstrated higher average scores in certain dimensions of 21st-century skills, such as decision-making, critical thinking, and problem-solving.

2. Mothers' educational levels play a more significant role than fathers' educational levels in influencing students' 21st-century skill development. This may be attributed to the fact that mothers tend to spend more time with their children and engage in more planned and organized activities, leading to a greater impact on skill development.
3. However, no statistically significant differences were found based on fathers' educational levels. This suggests that fathers' education may have a lesser influence on students' 21st-century skill development compared to mothers' education.
4. The findings of this study align with previous research indicating a positive relationship between parents' educational levels and students' acquisition and development of 21st-century skills.

These conclusions emphasize the importance of parental educational levels in fostering students' 21st-century skill development. It highlights the need for educational policies and interventions that support parents' educational attainment and encourage their active involvement in their children's education. By promoting parents' engagement and providing them with resources, students can enhance their 21st-century skills, leading to their improved academic performance in various subjects such as physics, mathematics, history, geography, English, chemistry, and biology.

Suggestions

Based on the conclusions of the study, here are some suggestions for further actions:

1. Parental Education Programs: In addition to social activities to improve the education levels of parents, various educational activities and projects should be developed where mothers and fathers can spend time together with their children.
2. Parental Involvement Initiatives: Encourage and support parental involvement in their children's education through workshops, seminars, and interactive sessions. Provide parents with information about effective educational strategies and resources they can utilize at home to enhance their children's 21st-century skills.
3. Research and Evaluation: Conduct further research to explore other factors that may influence students' 21st-century skill development, such as socioeconomic status, cultural background, and access to technology. Evaluate the effectiveness of interventions aimed at improving parental educational levels and their impact on students' academic performance and skill development.
4. Collaboration with Community Stakeholders: Engage community organizations, Non-Governmental Organizations (NGOs), and local businesses in initiatives that promote 21st-century skills among students. Foster partnerships to provide additional resources, mentorship programs, and experiential learning opportunities that complement classroom instruction.

By implementing these suggestions, educational systems can create an environment that supports the development of 21st-century skills in students, leading to improved academic achievements and better preparation for the demands of the modern world.

REFERENCES

- Agaoglu, O. & Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: an evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Alkış, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslankara, V. B. & Ertuğrul, U. (2020). Lise öğrencilerinde sanal risk algısı: Problemlerle internet kullanımı ve eleştirel düşünme bağlamında bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 134-153.

- Atalay, N. & Anagun, S. Ş. (2016). Evaluation of technology integration in science teaching with 21st-century skills: A slowmation application. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 405-424.
- Barasi, M. & Erdamar, G. (2021). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-sontest Kontrol Gruplu Desen ve SPSS Uygulamalı Veri Analizi [Experimental Design: Pre-post-posttest Control Group Pattern and SPSS Applied Data Analysis]*. Ankara: Pegem.
- Çalışkan, M. & Çoklar, A. (2019). Öğretmen adaylarının özgüvenleri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 86-98.
- Durak, D. & Özüdoğru, G. (2023). School principals' technological leadership self-efficacies and 21st century teacher skills. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 330-342.
- Eamon, M. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 163-174. doi:10.1007/s10964-005-3214-x
- Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119.
- Erdem, A. (2022). The mediating role of coping with stress in problematic internet use and cognitive flexibility relation. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 314-327.
- Erkılıç, M. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin fizik başarısına etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göktepe Yıldız, S. (2020). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 51, 884-897.
- Kan'An, A. (2018). The relationship between Jordanian Students' 21st-century skills (Cs21) and academic achievement in science. *Journal of Turkish Science Education*, 15(2), 82-94. doi:10.12973/tused.10232a
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi [Scientific Research Method]*. Ankara: Nobel.
- Kavlak, M., Sarılır, A. İ., & Tönbol, B. (2022). Dijital oyun bağımlılığı yalnızlığı tetikler mi? *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st-century skills: Digital literacies for a digital age* (ED 463 753). Retrieved from Naperville, IL.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf>
- Murat, A. (2018). *Investigation of prospective science teachers 21st-century skills competence perceptions and attitudes toward STEM*. (Master Unpublished Master of Science), Firat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ.
- Oral, I., & Erkilic, M. (2022). Investigating the 21st-century skills of undergraduate students: Physics success, attitude, and perception. *Journal of Turkish Science Education*, 19(1), 284-301. doi:10.36681/tused.2022.1122

- Osman, K., Soh, T. M. T. & Arsad, N. M. (2010). Development and validation of the Malaysian 21st century skills instrument (M-21CSI) for science students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 599-603.
- Shah, Z., Akhtar, J. & Malik, M. (2020). Exploring the impact of demographic variables gender, parental education and locality on science achievement at 8 th and 9 th grades. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 185-198.
- Turiman, P., Osman, K. & Wook, T. S. M. T. (2020). Inventive thinking 21st century skills among preparatory course science students. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(2), 145-170. doi:10.21315/APJEE2020.35.2.9
- Ural, A., & Çınar, F. N. (2019). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-57.
- Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2021). Investigation of the relationship between preservice science teachers' 21st-century skills and science learning self-efficacy beliefs with structural equation model. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1), 1-16. doi:10.36681/tused.2021.49

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

GİRİŞ: 21.yüzyıl becerileri üzerinde etkisi olabilecek demografik değişkenlerin incelenmesi, 21. yüzyıl bilgi çağında hem fizik dersinde hem de diğer tüm derslerde öğrencilerin başarısını engelleyen sorunların çözümüne katkıda bulunması ve yeni programlar ile eğitim faaliyetlerine rehberlik etmesi açısından son derece önemlidir. Bu çalışma bazı demografik özelliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerisinin gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerine cinsiyet, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitimi ve okul türü gibi bazı demografik özelliklerin etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, lise fizik eğitimi bağlamında 21.yüzyıl beceri gelişimi üzerine mevcut literatüre katkıda bulunacaktır. Sonuç olarak, lisede fizik dersini alan öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişim düzeyleri üzerinde demografik özelliklerin rolünü anlamak, kapsayıcı ve etkili eğitim uygulamalarının oluşturulması için önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin tüm öğrenciler için adil beceri gelişimini teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulmasında eğitim paydaşlarına rehberlik etmesi beklenmektedir.

YÖNTEM: Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan bir tarama modelidir (Karasar, 2014). İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin aynı zamanda değişip değişmediği ve eğer varsa bu değişimin nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modellerinde elde edilen sonuçlar, araştırmacıya nedensellik açısından bazı içgörüler sağlasa da değişkenler arasında çok kesin bir nedensel ilişki ortaya konulamaz (Büyüköztürk, 2014).

BULGULAR: Tablo 6 verilerine göre çalışmaya katılan lise öğrencilerinin Etkili İletişim (Eİ), Yaratıcı Düşünme (YD), Yüksek Verimlilik (YV), Dijital Çağ Okuryazarlığı (DÇO) ve Manevi Değerler (MD) becerilerine ait puan ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Tablo 7 verilerinden öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden DÇO ve YV alt boyutları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ancak YD, Eİ ve MD alt boyutlarının puan ortalamalarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 8 verileri 21.yüzyıl becerilerinin hiçbir alt boyutunun puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermektedir ($p>0.05$). Tablo 9 verileri 21.yüzyıl becerilerinin hiçbir alt boyutunun puan ortalamalarının, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Tablo 10 verileri 21.yüzyıl becerilerinin hiçbir alt boyutunun puan ortalamalarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu sonucun, hangi tür lisede öğrenim görürse görsün tüm öğrencilerin günümüzde sahip oldukları tabletler, bilgisayarlar ve mobil telefonlar sayesinde kitle iletişim araçlarından ve sosyal medyadan faydalanabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

TARTIŞMA: Bu çalışma, lise öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri gelişim düzeylerini araştırmayı ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre önemli farklılıklar oluşturup oluşturmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, cinsiyet,

ebeveyn eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türüyle ilgili dört alt problemi ele almıştır. Her alt problemde elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Cinsiyet değişkenine odaklanan ilk alt sorunla ilgili olarak, sonuçlar, DÇO, YD, İE, YV ve MD gibi 21. yüzyıl beceri alt boyutlarının ortalama puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu hem erkek hem de kadın lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinde benzer düzeylere sahip olduğunu göstermektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde araştırmannın bu bulgusunu hem destekleyen (Erkılıç, 2020) hem de desteklemeyen (Engin ve Korucuk, 2021; Kan'An, 2018) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen çalışma Erkılıç (2020) tarafından lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, kız ve erkek öğrenciler arasında 21. yüzyıl becerilerinin gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bunun aksine Kan'An (2018), kadınların erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Engin ve Korucuk (2021) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklı sonuçlara göre 21CS'lerin gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Bu farklılıklar, 21. yüzyılda olmamıza rağmen hâlâ farklı kültürlerde kadın ve erkek arasında eşitsizliklere yol açabilen kültürel değerlere bağlanabilir.

İkinci alt problem kapsamında, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri gelişim düzeyleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları, DÇO ve YV alt boyutlarının ortalama puanlarında annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, YD, Eİ ve MD alt boyutlarının ortalama puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özellikle, anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lisans mezunu olan öğrenciler, bu alt boyutlarda puan olarak daha yüksek ortalama puanlara sahipken, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Bu, annelerin çocuklarıyla çocukluk yıllarından itibaren daha fazla zaman geçirmesiyle ilişkilendirilebilir. Ortaokul ve üniversite eğitimi almış annelerin, çocuklarıyla planlı ve düzenli bir şekilde ilgilenme olasılıklarının daha yüksek olması göz önüne alındığında, bu annelerin çocuklarının DÇO becerilerinin daha fazla gelişmesi beklenir. Öte yandan, hiçbir 21. yüzyıl beceri alt boyutunun ortalama puanları, babaların eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Üçüncü alt problem kapsamında yapılan istatistiksel verilere göre öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine dayalı olarak 21. yüzyıl beceri alt boyutlarının ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, aileler arasındaki gelir eşitsizliğinin çocukların 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini engellemediğini göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde, bazı sonuçların bu bulguyu kısmen desteklediği görülmektedir. Örneğin, Alkış (2020) tarafından 572 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, girişimcilik, kişisel finans, sosyal sistemler, biyoenerji, medya ve sağlık gibi 21. yüzyıl bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının ortalama puanları öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Geçmişte olduğu gibi, 21. yüzyılda da başarının en temel faktörü öğrencinin kendisidir. Aslında, iyi bir ekonomik duruma sahip olmalarına ve tüm fırsatları elde etmelerine rağmen hala başarısız olan öğrenciler olduğu görülmektedir, bu da başarının yalnızca tek bir demografik değişkene bağlı olmadığını göstermektedir.

Son olarak, dördüncü alt problemde, öğrencilerin 21. yüzyıl beceri gelişim düzeyleri ile devam ettikleri lise türü arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, hiçbir alt boyutun ortalama puanlarında lise türüne bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, hangi lise türünde eğitim aldıklarına bağlı olmaksızın, tüm öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin benzer düzeylerde geliştiğini göstermektedir. Bu araştırma bulgularını ilgili literatürle karşılaştırdığımızda benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Kaya (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma da okul türü değişkeninin öğrencilerin 21. yüzyıl beceri gelişimi üzerinde doğrudan etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, hangi okulda öğrenim görürse görsün günümüzde tüm öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkıda bulunan sosyal medya, internet ve kitle iletişim araçlarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Ahmet Naci ÇOKLAR²  Bahadır Samet ÇALIŞKAN³ 

²Prof.Dr, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye ahmetcoklar@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Yüksek Lisans Öğrencisi., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye bahadiraliskan94@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 23.06.2023
Kabul: 26.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Sosyal Bulunuşluk,
Öğrenme Stilleri,
Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim gelişen teknolojiye bağlı olarak giderek daha çok yaygınlaşmaktadır. Uzaktan eğitim yaygınlaşmasına karşın, etkililiği bağlamında eleştirilerle de karşılaşmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamalara ve karar vericilere yönelik çalışmalar önemli hale gelmektedir. Bu çalışma, uzaktan eğitim ile eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları öğrenme stiline göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleme diğer bir amaçtır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Ahmet Yesevi Üniversitesi TÜRTEP programlarında kayıtlı olan yaklaşık 362 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk düzeyleri orta düzeyli olarak bulunurken, sosyal bulunuşluğun cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaşa, öğrenim görülen program türüne ve öğrenme stil türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yerleştiren ve ayırıştırın öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri değiştiren ve özümseyen bireylerden daha fazladır.

Examining the Relationship Between Social Presence Levels and Learning Styles of Distance Education Students

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 23.06.2023
Accepted: 26.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Social Presence,
Learning Styles,
Distance Education

Distance education is becoming more and more widespread depending on the developing technology. Although distance education has become widespread, it also faces criticism in terms of its effectiveness. In this respect, studies aimed at practitioners and decision makers to increase the quality of distance education become important. This study aims to examine whether the learning styles of students studying with distance education, their social presence levels in virtual environments, their social presence levels in virtual environments differ according to some variables and whether their social presence levels in virtual environments differ according to their learning styles. Relational survey model, which is a quantitative research method, was used in the study. In this context, data were collected from approximately 362 students enrolled in Ahmet Yesevi University TÜRTEP programs in the 2020-2021 academic years. At the end of the study, it was concluded that while the social presence levels of the students in distance education were found to be moderate, social presence did not differ according to gender, but differed according to age, type of program and learning style. Students with accommodating and convergent learning styles have higher levels of social presence in virtual environments than individuals who diverting and assimilating.

Atıf/Citation: Çoklar, A. N. & Çalışkan, B. S. (2023). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 826-836.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹Bu makale Bahadır Samet ÇALIŞKAN'ın Prof.Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR danışmanlığında gerçekleştirmiş olduğu tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim, insan hayatında var olduğundan bu yana tarihinin her döneminde önemli bir rol oynamıştır. Bu önem bireysel olgu, sosyal olgu, teknolojik olgu ve bilimsel olgularda geçmişten günümüze yaşanan baş döndürücü değişim ve gelişimler ile birlikte değişimin ve gelişimin hızına uyum sağlayabilme, eğitim istemini ve eğitime verilen değeri gittikçe arttırmaktadır (Yurdakul, 2005). Artan eğitim istemi ile birlikte bilgi iletişim teknolojilerinde hızlı gelişmeler eğitim alanında bazı problemleri ve yeni arayışları da beraberinde getirmiştir.

Bu gelişmeler ile ilgili Özdil'in (1986) yorum ve tanımlaması: "Eğitim ve öğretim talebindeki artış sebebiyle, eğitim öğretim alanında ciddi tartışmalar ve radikal arayışlar ortaya çıkmıştır. Geliştirilen alternatif eğitim öğretim modellerinin birleştiği ortak nokta, bu modellerin sınıfta yapılan geleneksel eğitim ve öğretimin yetersiz kaldığı ya da işlemediği durumlarda daha değişik ve daha elverişli eğitim öğretim olanakları sağlama amacıyla geliştirilmelidir."

Artan eğitim istemi beraberinde, klasik eğitimdeki zaman ve mekân kavramını, eğitim alanındaki önemli sorunlardan biri olarak gündeme getirmiştir. Bu sorun klasik eğitimde mekân olarak farklı şehir ve ortamlarda bulunamama, zaman olarak ise belirlenen saatler arasında kişinin orada olması zorunluluğunu beklemektedir. Bu zorunluluklara karşın artan eğitim istemi ve gelişen teknoloji ile birlikte klasik eğitimin zaman ve mekân sınırlılıklarını aşarak, eğitimin belirli bir dönemden, mekândan ve sınırlı zamandan sıyrılarak istenilen zaman ve yerde ulaşılabilir olabilmesi gerektiği düşüncesinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu doğrultuda klasik eğitime bir alternatif olabileceği, zaman ve mekân kavramlarının sorunlarını ortadan kaldırabileceği düşünülen eğitim ve gelişen teknolojik imkânların beraber kullanılabilmesiyle ortaya uzaktan eğitim modeli çıkmıştır. Uzaktan eğitim modeli klasik eğitim modeli gibi belirli bir zaman ve mekânda kişinin orada olma mecburiyetini gerektirmeyen, teknolojinin imkânlarını sonuna kadar kullanarak, kişilerin, öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı, eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) eğitim-öğretim gerçekleştirebildikleri planlanabilen bir öğretim şeklidir (Çalışkan, 2019).

Uzaktan eğitim tarihsel anlamda incelendiğinde 1700 ve 1900'lü yıllar arasında öncül uygulama örnekleri görülebilen uzaktan eğitim 1960'lı yıllardan sonrasında yaygın ve geniş bir kullanım alanını erişmiştir. 1990'lı yıllardan sonrasında internet teknolojilerinin süratle gelişmesi ile beraber uzaktan eğitimde pek çok değişim yaşanmıştır (Karataş ve Üstündağ, 2008). Gelişen bilgi iletişim teknolojileri sayesinde uzaktan eğitim konusunda önemli gelişmeler olduğu görülebilir. Günümüzde uzaktan eğitim modelinde hazırlanan uygulamalar esnek öğrenme modeli temel alınarak çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığı ile sürdürülmektedir. Dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitim kullanımının giderek artması, öğrenme ortamlarıyla alakalı araştırmaları geleneksel eğitim ortamından ziyade çevrimiçi ortamlara yani uzaktan eğitime yönlendirmiştir.

Uzaktan eğitimin başlıca özelliklerinden birisi olan, eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilebilir olmasıdır. Bunun yapılabilmesine imkân sağlayan avantajlar bazı sorunları da beraberinde ortaya çıkarmıştır. Zamansal ve mekânsal uzaklık temelinde öğrencilerin kendilerini yalnız, izole edilmiş hissetmeleri ve bu nedenle de motivasyonlarının düşebilmesi gibi dezavantajları ortaya çıkmaktadır (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Bu dezavantaj ele alındığında uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk kavramı karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bulunuşluğu McLellan (1999) "başka insanlarla sosyal bir ortamda var olma duygusu"; Tu (2000) "bireylerin farkındalık derecesi"; Leh (2001) "bireyin sosyal anlamda kendini ortamda hissetmesi"; (Kreijns, 2004) ve "e-öğrenme ortamlarında diğer kişilerle birlikte olma algısı" (Biocca, Harms ve Burgoon, 2003) olarak tanımlamışlardır. Bireylerin ortamda kendilerini gösterme, etkileşimde bulunma eğilimleri aynı zamanda öğrenme stillerinin de konusu ile bağlantılı olduğu değerlendirilebilir. Grasha (1996: 4) "öğrenme stilleri kişinin bilgi alabilme becerisini, öğrenme deneyimlerine katılımını, öğretmen ve arkadaşları ile ilişkisini etkileyebilen kişisel özellikleri barındırmakta ve bulundurmaktadır" olarak açıklamaktadır. Uzaktan eğitimin sanal ortamda zaman ve mekândan bağımsızlık özelliğinin sosyal bulunuşluk ve öğrenme stilleri ile ilişkisi ele alındığında, uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk ve

öğrenme stillerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim ile eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş aralığı
 - c. Öğrenim görülen program türüdeğişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları öğrenme stillerine (yerleştiren, değiştiren, ayırtıran, özümseyen) göre farklılaşmakta mıdır?

Son yıllarda giderek artan talep ve öğrenci sayısındaki artış ile birlikte uzaktan eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde eğitim-öğretim faaliyetleri çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığı sayesinde yürütülmektedir. Yürütülen bu eğitimde uzaktan eğitimi kullanan kişilerin başka kişiler ile sosyal bir ortamda var olabilmeye duygusu (kişilerin duyuşsal ifadeleri), sosyal anlamda kendisini ortamda hissedebilmesi (aidiyet), bireylerin ortamda kendilerini gösterme derecesi (etkileşim) açısından önemlidir. Bu kavramlar sosyal bulunuşluğu nitelerken, bireyin bilgi alma becerisini, yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle ilişkisini, öğrenme deneyimlerine katılımı, öğrenme çevresiyle etkileşimi gibi kavramlarda öğrenme stillerini nitelemektedir. Bu kavramların öğrenmeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrenmeyi etkileyebileceği düşünülen bu kavramlar arasında bir ilişki var mıdır? Bu çalışma, uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşlukları ile öğrenme stilleri kavramları arasında bir bağlantı olup olmadığını ortaya çıkarması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem bilgisi, veri toplama aracı ve verilerin analizi bilgileri verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, uzaktan eğitim ile eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerini, sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri sahip oldukları öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelini Karasar (2006) “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Ahmet Yesevi Üniversitesi Türkiye Türkçesi ile Uzaktan Eğitim Programları (TÜRTEP) Programlarında kayıtlı olan yaklaşık 3000 öğrenci, örneklemine ise evrenden gönüllü olarak araştırmaya katılan kişilerden, seçkisiz örnekleme yöntemi ile 362 öğrenci oluşturmuştur. Karasar’a (2016) göre örneklem; araştırma amacı doğrultusunda evrenden seçilen ya da seçildiği evreni temsil edebileceği nitelikte olabilen küçük kümelerdir. Tanım doğrultusunda seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, evreni temsil edebilme bakımından örneklemin gücünün yüksek olmasıdır. Bu yöntemin ön koşulu, örnekleme birimleri konusunda örnekleme seçilme olasılık imkanlarının bağımsız ve eşit olması olarak

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Uzaktan Eğitim Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler (n=362)

DEĞİŞKEN	DEĞERLER	N	%
Cinsiyet	Kadın	119	32,9
	Erkek	243	67,1
Yaş Aralığı	30 ve daha küçük	71	19,6
	30-40 arası	172	47,5
	41 yaş ve üzeri	119	32,9
Öğrenim Gördüğü Program Türü	Ön lisan - Lisans	80	22,1
	Yüksek Lisans	282	77,9
Toplam		362	100

Tablo 1 verileri incelendiğinde araştırmaya 119 kadın, 243 erkek olmak üzere toplam 362 katılımcının katkı sağladığı, yaş aralığına bakıldığında katılımcılardan 30 ve daha küçük yaşta olanların 71, 30-40 arasında yaş grubunda olanların 172, 41 ve üzeri yaş grubunda olanların ise 119 katılımcı olduğu görülmektedir. Araştırmaya 80 katılımcının ön lisans ve lisans düzeyinde, 282 katılımcı ise yüksek lisans düzeyinde eğitim almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplamak için “Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu iki ölçeğe ek olarak, araştırma alt amaçlarına uygun olarak demografik bilgilerin yer aldığı “Kişisel Bilgiler” bölümü yer almıştır.

Çakmak ve Kan (2014) tarafından öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Bulunuşluk Ölçeği geliştirmiştir. Ölçek 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar literatür doğrultusunda bakıldığında etkileşim, aidiyet ve duyuşsal ifadeler olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olurken her bir alt boyutta Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .75 ile .81 arasında değişmektedir. Bu araştırma için sosyal bulunuşluk ölçeği için iç güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb tarafından 1976’larda geliştirilen 1985 yılları ve 1999 yıllarında tekrar yenilenen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Türkçeye uyaralaması Gencil (2007) tarafından yapılmıştır. Türkçe envanterin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında .76 ile .84 arasında değişmektedir. Araştırmada öğrenme stilleri ölçeği için iç tutarlık katsayısına bakıldığında (Cronbach alfa) değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce verilerin geçerliği kontrol edilmiştir. Ayrıca sosyal bulunuşluk ölçeğinde yer alan olumsuz maddeler için tersten puanlama yapılmıştır. Demografik bilgilerin analizinde yüzde, frekans tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında öncelikli olarak öğrencilerin cinsiyet, yaş aralığı ve öğrenim görülen program türü değişkenlerinin normal dağılıma sahip olup olmadıkları incelenmiştir. Bu amaçla basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Cinsiyet için çarpıklık (Skewness) = -,732, basıklık (Kurtosis) = -1,472; öğrenim görülen program türü için çarpıklık = -1,350, basıklık = -,177 ve yaş aralığı için çarpıklık = -,199, basıklık = -1,020 aralığında olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılması nedeniyle, cinsiyet ve kayıtlı olduğu program türüne göre sosyal bulunuşluk düzeylerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılırken, ikiden fazla değişkene sahip olan yaş aralığı ve öğrenme stil türü değişkenlerine göre karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında öğrencilerin sosyal bulunuşluk seviyesi düşük, orta ve yüksek

olarak üç aralık benimsenmiş, (en yüksek puan-en düşük puan)/değerlendirme kriteri formülü ile değerlendirme aralık ve kriterleri Tablo 2'deki gibi yapılmıştır.

Tablo 2. Verilerin Yorumlanmasında Kullanılan Değerlendirme Aralık ve Kriterler.

DEĞERLENDİRME ARALIĞI	DEĞERLENDİRME KRİTERİ
1.00 – 2.33	Düşük
2.34 – 3.66	Orta
3.67 – 5.00	Yüksek

Verilerin analizi istatistik programı ile yapılmış olup, anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Etik

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 19/02/2021 tarihli toplantıda 2021/43 sayılı karar ile etik açıdan uygun görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin öncelikli olarak sosyal bulunuşluk düzeyi araştırılmış, elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sanal Ortamlarda Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri

Sosyal Bulunuşluk Düzeyi	\bar{X}	Ss	Düzye
Etkileşim Alt Boyutu	3,92	,85	Yüksek
Aidiyet Alt Boyutu	3,75	1,01	Yüksek
Duyuşsal İfadeler Alt Boyutu	2,80	,95	Orta
Genel Sosyal Bulunuşluk Düzeyi	3,54	,79	Orta

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki genel sosyal bulunuşluk düzeylerinin orta ($\bar{X}=3.54$) düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki etkileşimi ($\bar{X}=3.92$), uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki aidiyeti ($\bar{X}=3.75$) genel sosyal bulunuşluklarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki duyuşsal ifadeler boyutundaki sosyal bulunuşluğu genel sosyal bulunuşluk ile aynı ($\bar{X}=2.80$) orta düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stil türleri araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stil Dağılımları (n=362).

ÖĞRENME STİL TÜRÜ	n	%
Yerleştiren	76	21.0
Değiştiren	71	19.6
Ayrıştıran	164	45.3
Özümseyen	51	14.1
Toplam	362	100

Tablo 4'ten görüleceği üzere araştırmaya katılan 362 öğrenciden 76'sı yerleştiren (%21), 71'i değiştiren (%19.6), 164'ü ayrıştıran (%45.3) ve 51'i özümseyen (%14.1) öğrenme stiline sahiptir. Bu açıdan uzakta eğitim öğrencilerinin öğrenme stil türlerinde ayrıştıran ağırlıklı olmak üzere sırası ile yerleştiren, değiştiren ve özümseyen şeklinde bir dağılım olduğu görülmektedir.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitim sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, yaş aralığı ve kayıtlı olunan program türü değişkenlerine göre farklılığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırma kapsamında 362 uzaktan eğitim öğrencisinin sosyal bulunuşluk düzeyinin kadın ve erkek katılımcılara göre farklılığını belirlemek amacı ile veriler karşılaştırılmış, elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri*

Cinsiyet	n	\bar{X}	Sd	df	t	p
Kadın	119	3,63	,82	360	1,413	,159
Erkek	243	3,50	,77			

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(360)}=1.413$, $p>.05$]. Kadın ve erkek uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeyleri sırası ile ($\bar{X}=3.63$) ve ($\bar{X}=3.50$) olup, aradaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim öğrencilerinin yaş faktörünün sanal ortamlardaki sosyal bulunuşlukları üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Yaşlara göre sosyal bulunuşluk düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Yaş Aralığı	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
A- 30 ve daha küçük	71	3,11	Gruplararası	9,162	2	4,581	9,782	,00*	A-B, A-C
B- 30-40 arası	172	3,68	Grupiçi	168,119	359	,468			
C- 41 yaş ve üzeri	119	3,60	Toplam	177,281	361				

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamdaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin yaşa göre gerek genel ortalama puanları gerekse alt boyutları açısından farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu farklılığın istatistiki açıdan farklı olup olmadığını belirlemek için veriler tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan ANOVA analiz sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamda sosyal bulunuşluk düzeylerinin yaş aralıklarına göre farklılaştığı görülmüştür [$F_{(2,359)}=9.782$, $p<.05$]. Analiz sonuçlarına göre 30-41 yaş arası öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyi ($\bar{X}= 3.68$) ile 41 yaş ve üzeri öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyi ($\bar{X}= 3.60$), 30 yaş ve altındaki öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinden ($\bar{X}= 3.11$) daha fazladır. Yaş aralığının sosyal bulunuşluk açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırılan bir diğer konu ise uzaktan eğitimde öğrenim görülen program türüne göre sosyal bulunuşluk düzeyinin araştırılmasıdır. Bu kapsamda ön lisans ve lisans programında kayıtlı öğrenciler ile yüksek lisans programında kayıtlı öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Kayıtlı Olduğu Programlarına Göre Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri*

Program Türü	n	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Ön lisans ve Lisans	80	3,15	,74	360	-2,728	,007*
Yüksek Lisans	282	3,39	,68			

*p< .05

Tablo 7'ye bakıldığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamda sosyal bulunuşluk

düzeylerinin kayıtlı oldukları program türüne göre farklılaştığı görülebilir [$t_{(360)}=-2.728$, $p<.05$]. Buna göre yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilerin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri ($\bar{X}=3.39$), ön lisans ve lisans programına kayıtlı olan öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinden ($\bar{X}=3.15$) daha fazladır.

Araştırma kapsamında son olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin Öğrenme Stilleri İle Karşılaştırılması

Öğrenme Stil Türü	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
A- Yerleştiren	76	3,63	Gruplararası	20,348	3	6,783	15,473	,000*	A-B,
B- Değiştiren	71	3,10	Grupiçi	156,933	358	,438			A-D,
C- Ayrıştıran	164	3,44	Toplam	177,281	361				B-C,
D- Özümseyen	51	2,94							C-D

* $p<.05$

Tablo 8’den görüleceği üzere, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri sanal ortamda genel sosyal bulunuşluk düzeylerine göre farklılaşmaktadır [$F_{(3-358)}=15.473$, $p<.05$]. Analiz sonuçlarına göre yerleştiren ($\bar{X} = 3.63$) ve ayrıştıran ($\bar{X} = 3.44$) öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyi, değiştiren ($\bar{X} = 3.10$) ve özümseyen ($\bar{X} = 2.94$) öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan bireylerin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeyleri değiştiren ve özümseyen bireylerden daha fazla olup, bu fark istatistiki açıdan anlamlıdır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete, yaş aralığına ve öğrenim görülen program türüne farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda uzaktan eğitim yoluyla resmi bir kurumda öğrenim gören 362 uzaktan eğitim öğrencisinden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin orta olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim ve aidiyet boyutlarındaki sosyal bulunuşluklarının yüksek, duyuşsal ifadeler boyutundaki sosyal bulunuşluk içinse orta düzeyde olduğu görülmektedir. Üstündağ (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyli olduğunu ifade etmiştir. Gündüz, Aydemir ve Karaman (2018) ise uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyli olduğu ifade edilmektedir. Holdsworth ve Quinn (2012) uzaktan eğitimde gönüllüğün esas olduğunu ve eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmektedir. Gündüz vd. (2018) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime kayıt yaptıran bireylerden bir kısmının askerliği erteleme, devam zorunluluğu olmama gibi nedenlerle uzaktan eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Nitekim Beyth-Marom, Chajut, Roccas ve Sagiv (2003) uzaktan eğitimde tercih nedenlerinin eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmiştir. Bu açıdan katılımcıların uzaktan eğitim tercih nedenlerinin onların sosyal bulunuşlukları üzerinde etkisi olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Gündüz vd. (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da cinsiyetin uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk üzerinde önemli bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir. Uzaktan

eğitimde sunulan fırsatların bu sonuca nedena olduğu söylenebilir. McSporran ve Young (2001) 2000’li yılların henüz başında uzaktan eğitimde cinsiyetin önemli bir faktör olduğunu, teknolojiye erişim fırsatı açısından kadınların dezavantajlı olduklarını ifade ederlerken, günümüzde mobil teknolojilerle ve internetin gelişimi ile bu dezavantajın artık geçerli olmadığı ifade edilebilir (Kwapong, 2022; Mulyono, Ismayama, Liestyana & Komara, 2021; Yu, 2021).

Elde edilen verilerden ön lisans ve lisans programında kayıtlı öğrenciler ile yüksek lisans programında kayıtlı öğrencilerin sanal ortamda sosyal bulunuşluk düzeylerinin yaş ve kayıtlı oldukları program türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde eğitim gören ve yaş grubu daha yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Hamdan vd. (2021) eğitim düzeyinin uzaktan eğitimdeki memnuniyeti belirleyen önemli bir faktör olarak ifade etmiştir. Bu sonuç öğrencilerin etkileşim şekillerinden ve uzaktan eğitim tercih nedenlerinden kaynaklanmış olabilir. Shackelford ve Maxwell (2012) yüksek lisans öğrencilerine uzaktan eğitimde sunulan etkileşimin önemli olduğunu ve onların uzaktan eğitime yönelik görüş ve algıları üzerinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan bitirme projesi, ödev gibi daha çok etkileşim kaynaklarına maruz kalan lisansüstü öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeyleri üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında son olarak dört farklı öğrenme stilinde (yerleştiren, değiştiren, ayrıştıran ve özümseyen) yer alan uzaktan eğitim öğrencilerinin sanal ortamlardaki sosyal bulunuşluk düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin, değiştiren ve özümseyen öğrencilere göre uzaktan eğitim sosyal bulunuşluk düzeyleri daha yüksektir. Öğrenme stillerine göre uzaktan eğitim süreçlerinin farklılaştığına yönelik çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2014; Rogers, 2011; Shaw, 2012). Sewart, Keegan ve Holmberg (2020) öğrenme stillerinin ortamdaki bağımsız olarak öğrenme süreçleri açısından önemli olduğunu ve bunun daha çok öğretim planlama, öğretimin gerçekleştirilmesi gibi süreçlere bağlı olarak değişebildiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle uzaktan eğitim ortamında da öğrenme stilleri öğre öğrenme sunuş şekli, öğretim planlanması gibi faktörlere bağlı olarak değişmiş olabilir. Bu açıdan öğrenme stillerinin uzaktan eğitim süreçlerine bağlı olarak değişebileceği de söylenebilir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin bulunduğu program, yaş ve öğrenme stillerine göre sosyal bulunuşluklarının farklılaştığı bulunmuştur. Bu üç değişkene göre farklılığın nedenlerini belirlemeye yönelik derinlemesine nitel araştırmaların yapılması önerilebilir. Bu kapsamda uzaktan eğitim süreçlerinde bireysel öğrenme ortamlarının planlanması adına bu değişkenlerin dikkate alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Beyth-Marom, R., Chajut, E., Roccas, S. & Sagiv, L. (2003) Internet -assisted versus traditional distance learning environments: Factors affecting students preferences. *Computers & Education*, 41, 65-76.
- Biocca, F., Harms, C., & Burgoon, J. (2003). Toward a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12(5), 456-480.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, Ü. (2014). Analyzing the effect of learning styles and study habits of distance learners on learning performances: A case of an introductory programming course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(4), 161-185.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Kullanılabilirlik Analizi Ve Etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği*.
- Duran N., Önal A., Kurtuluş C. (2006). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. Akademik Bilişim 2006 ve BilgiTek IV - Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style a practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Güçlü, G.(2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi
- Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı Sanal Sınıf Ortamındaki Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 83–95. <https://doi.org/10.19126/suje.379981>
- Hamdan, K. M., Al-Bashaireh, A. M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., AL-Habashneh, S., & Shaheen, A. M. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*, 35(3), 713-725.
- Holdsworth, C., & Quinn, J. (2012). The epistemological challenge of higher education student volunteering: “Reproductive” or “deconstructive” volunteering?. *Antipode*, 44(2), 386-405.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. ve Üstündağ, M. T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 62-73.
- Kreijns, K. (2004). Sociable CSCL environments: Social affordances, sociability, and social presence (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://dspace.ou.nl/handle/1820/1030>
- Kwapong, O. A. T. F. (2022). E-learning experiences of adults during Covid-19 outbreak: The moderating effect of gender. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 312-332.
- Leh, A. S. (2001). Computer-mediated communication & social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- McLellan, H. (1999). Online education as interactive experience: Some guiding models. *Educational Technology*, 39(5), 36-42.
- McSporran, M., & Young, S. (2001). Does gender matter in online learning?. *ALT-J*, 9(2), 3-15.
- Mulyono, H., Ismayama, D., Liestyana, A. R., & Komara, C. (2021). EFL teachers' perceptions of Indonesian blended learning course across gender and teaching levels. *Teaching English with Technology*, 21(1), 60-74.
- Özgül, İ. (1986). Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Rogers, P. R. (2011). Student online course performance: Does learning style matter?. *Journal of the Academy of Business Education*, 12, 28-42.
- Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). *Distance education: International perspectives*. Routledge.
- Shackelford, J. L., & Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 228-249.
- Shaw, R.S. (2012). A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums. *Computers & Education*, 58, 111-120
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tu, C. H. (2000). Critical examination of factors affecting interaction on CMC. *Journal of Network and Computer Applications*, 23(1), pp. 39-58.
- Üstündağ, T. M. (2012). *Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uyarlanmış Sosyal Etkileşim Araçlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sosyal Bulunuşluk Algularına Etkisi*. 191.
- Yurdakul, Bünyamin (2005). Uzaktan Eğitim – Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Distance education is a form of education that people receive in a planned and programmed manner, regardless of the determined place and time, in the field they want, through the environments supported by information and internet technologies. When the relationship between the independence of time and space in the virtual environment of distance education and social presence and learning styles is considered, the importance of social presence and learning styles in distance education emerges. The aim of this study is to determine the learning styles, social presence levels in virtual environments, and social presence levels in virtual environments of students studying with distance education according to some variables. The aim of this study was to examine whether the type of technological tools used) differentiated in virtual environments and whether their social presence levels differ according to their learning styles.

Materials and Methods: In this study, "Social Presence Scale" and "Kolb Learning Styles Scale" were used to collect data. In addition to these two scales, there is also a section that includes demographic information in accordance with the research sub-purposes. The relational survey model, which is under the quantitative research method, was used in the study, and the population of the research consists of approximately 3000 students enrolled in Ahmet Yesevi University TÜRTEP distance education programs in the 2020-2021 academic years. The sample of the study consisted of 362 students who voluntarily participated in the research with the random sampling method.

Findings: At the end of the study, the general social presence level in the distance learning was moderate ($\bar{X}=3.54$). Among the 362 students who participated in the study, 76 (21%) had a learning style that accomodating them, 71 (19.6%) diverting, 164 converget (45.3%), and 51 (14.1%) assimilating learning styles. In this respect, it has been observed that there is respectively a distribution in the learning style types of distance education students, mainly convergent, accomodating, diverting and assimilating. While the social presence levels of distance education students in virtual environments do not differ according to gender, they did differ according to age and program type. According to the results of the analysis, the social presence level of the students aged 30-41 ($\bar{X}=3.68$) and the social presence level of the students aged 41 and over ($\bar{X}= 3.60$) are higher than the social presence levels of the students aged 30 and younger ($\bar{X}= 3.11$). The social presence levels of the students enrolled in the master's program ($\bar{X}=3.39$) in the virtual environments are higher than the social presence levels of the students enrolled in the associate and undergraduate programs ($\bar{X}=3.15$). Finally, students' social presence levels were investigated according to their learning styles. It was found that the social presence level of the distance education students in the accomodating ($\bar{X}= 3.63$) and convergent ($\bar{X}=3.44$) learning style was higher than the social presence level of the students with the diverting ($\bar{X}=3.10$) and assimilating ($\bar{X}=2.94$) learning style.

Discussion: It is seen that the social presence levels of the distance education students participating in the research in virtual environments are moderate. Holdsworth and Quinn (2012) state that volunteering is essential in distance education and affects the quality of education. Day etc. (2018) found that some of the individuals enrolled in distance education preferred distance education for reasons such as postponing military service and not having to continue. As a matter of fact, Beyth-Marom, Chajut, Roccas, and Sagiv (2003) stated that the reasons for choosing distance education affect the quality of education. In this respect, participants' reasons for choosing distance education may have had an impact on their social presence. It is seen that the social presence levels of the students participating in the research in virtual environments do not differ according to gender. While McSporran and Young (2001) stated that gender is an important factor in distance education at the beginning of the 2000s and that women are disadvantaged in terms of access to technology, it can be stated that this disadvantage is no longer valid with the development of mobile technologies and the internet today (Kwapong, 2022; Mulyono). From the data obtained, it has been observed that the social presence levels of the students registered in the associate and undergraduate programs and the students enrolled in the graduate program differ according to their age and the type of program they are enrolled in. The social presence levels of the students who are studying at the master's level and whose age group is higher were higher in distance education. Hamdan et al. (2021) stated that the level of education is an important factor that determines satisfaction in distance education. This result may be due to the way students interact and the reasons for preferring distance education. Finally, within the scope of the research, it was found that the social presence levels of the distance education students in four different learning styles differed in virtual environments. Students with a convergent and accomodating learning style have higher levels of distance education social presence than students with a diverting and assimilating learning style. There

are many research results showing that distance education processes differ according to learning styles (Çakıroğlu, 2014; Rogers, 2011; Shaw, 2012). Sewart, Keegan, and Holmberg (2020) state that learning styles are important in terms of learning processes regardless of the environment, and this can change depending on processes such as instructional planning and teaching. For this reason, learning styles in the distance education environment may have changed depending on factors such as the way of teaching learning and teaching planning. In this respect, it can be said that learning styles may change depending on distance education processes.

Conclusion and Suggestions: As a result of the research, it was found that the social presence of distance education students differed according to the program, age and learning styles. According to these three variables, it can be recommended to conduct in-depth qualitative research to determine the reasons for the difference. In this context, it can be suggested to consider these variables in order to plan individual learning environments in distance education processes.

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları

Ahmet KURNAZ  Canan ŞENTÜRK BARIŞIK  Hamza KAYNAR 

Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

akurnaz@erbakan.edu.tr, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Uzman Öğretmen, Akşehir Bilim ve Sanat Merkezi, Konya, Türkiye

canansenturkbarisik@gmail.com

Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

hkaynar@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 23.06.2023

Kabul: 07.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan Eğitim,
Bilim ve Sanat Merkezi,
Metafor,
Olgubilim.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyi Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilere "Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ..." cümlesi sunularak tamamlamaları istenmiştir. Araştırma 2022 yılının ikinci yarısında farklı illerden ortaokul düzeyindeki 152 BİLSEM öğrencisi ile tamamlanmıştır. Uygun örnekleme yoluyla katılımcı belirleme tekniğinin benimsendiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinin BİLSEM öğrencilerinde oluşturduğu duygu, düşünce ve eleştirilerin hangi metaforlarla ortaya koyuldukları belirlenmiştir. Metafor ifadelerinin olumlu ve olumsuz yönde seyretilmesine dayanılarak metaforlar "Dezavantajlarıyla Uzaktan Eğitim" ve "Avantajlarıyla Uzaktan Eğitim" olmak üzere cevaplanma yüzdeleri oranları sırasına göre iki ana temada toplanmıştır. Dezavantajlarıyla uzaktan eğitim ana teması kavramsal olarak "Sıkıcı Özellikleriyle Uzaktan Eğitim", "Zorlayıcı Yönleriyle Uzaktan Eğitim", "Örtemediği Eksikliklerle Uzaktan Eğitim", "Yapaylıktan Uzaklaşamayan Uzaktan Eğitim" ve "Belirsizlik Hissi Yaşatmasıyla Uzaktan Eğitim" alt temalarına ayrılmıştır. Avantajlarıyla uzaktan eğitim teması ise "Okul Görevini Üstlenen Uzaktan Eğitim", "Sağlıklı Kalabilme Aracı Uzaktan Eğitim", "Faydalı Yönleriyle Uzaktan Eğitim" ve "Eğlence Kaynağı Uzaktan Eğitim" olmak üzere alt temalara ayrılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı yetenek özelliklerinde bulunan BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde derinden etkilendikleri ve bu süreçle baş etmede büyük çaba göstermek durumunda kaldıkları aktarılan metaforlar aracılığıyla görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin zorunlu olarak tercih edilen acil uzaktan eğitime karşı zıt yönlerde seyredebilen algı ve tutumlar geliştirdiklerine yönelik izlenim edinilmiştir.

Metaphorical Perceptions of Art and Science Center Students on the Concept of Distance Education

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 23.06.2023

Accepted: 07.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Distance Education,
Science and Art
Center,
Metaphor,
Phenomenology.

The aim of this research is to unveil the perceptions of secondary school Art and Science Center (BİLSEM) students regarding distance education through metaphors. For this purpose, the sentence "Distance education is like ...; because..." was presented, and they were asked to complete it. The research was conducted in the second half of 2022, involving 152 BİLSEM students at the secondary school level from various provinces. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was employed in the study, utilizing a participant identification technique through convenient sampling. Content analysis revealed the metaphors used by BİLSEM students to express the emotions, thoughts, and criticisms generated by the distance education process. Based on the positive and negative aspects of the metaphor expressions, the metaphors were categorized under two main themes: "Distance Education with Its Disadvantages" and "Distance Education with Its Advantages," in order of response percentages. The main theme of distance education with its disadvantages is conceptually divided into sub-themes: "Distance Education with its Boring Features," "Distance Education with its Challenging Aspects," "Distance Education with its Uncovered Deficiencies," "Distance Education That Can't Escape Artificiality," and "Distance Education with a Sense of Uncertainty." On the other hand, the theme of distance education with its advantages is divided into sub-themes such as "Distance Education Assuming the Role of School," "Distance Education as a Means of Maintaining Good Health," "Distance Education with Beneficial Aspects," and "Distance Education as a Source of Entertainment." Through these metaphors, it is evident that BİLSEM students, spanning different grade levels and possessing various abilities, are profoundly affected by the distance education process, necessitating significant efforts to navigate it. Additionally, students appear to develop perceptions and attitudes that can vary significantly in response to the mandatory emergency distance education

Atf/Citation: Kurnaz, A., Şentürk Barışık, A. & Kaynar, H. (2023). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Metaforik Algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 837-852.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim tarihi boyunca eğitim ve öğretim hizmetlerinin toplumların sosyo-ekonomik durumları, kültürleri, uluslararası ilişkileri, eğitim politikaları ve eğitime bakış açıları kapsamında geliştiği bilinmektedir (Özbek ve Kılıç, 2018). Eğitim- öğretim hizmetlerinin gelişiminde zamanın ve teknolojinin katkıları da yadsınamaz bir unsurdur. Eğitimde kullanılmaya başlanması ile eğitimin en önemli enstrümanlarından biri olması arasındaki zaman aralığı çok uzun olmamakla birlikte teknolojik her gelişme, eğitim-öğretim hizmetlerinin felsefi yapısını ve öğrencilere sunulmuş biçimlerini büyük ölçüde etkilemiştir (Raja ve Nagasubramani, 2018). Eğitim- öğretim hizmetlerinin işleyişini dünden bugüne değiştiren en önemli etmenlerden biri de savaşlar, doğal afetler ve salgınlar gibi toplumları ya da tüm insanlığı etkileyen olağanüstü durumlardır.

2019 yılında Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (Kovid- 19) salgını sürecinde okulların kapatılması, alınan acil önlemlerden biridir (Wang vd., 2020). 11 Mart 2020'de dünya geneline yayılmış olduğu ilan edilen salgın sonrası dünyadaki pek çok ülkede eğitim- öğretim faaliyetleri aniden durdurulmuştur. Türkiye'de de 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla önce eğitimde ara tatil verilmiş ve ardından okullar kapatılmıştır (Özer ve Suna, 2020). Okulların kapanması sürecinde Türkiye'de 25 milyon öğrencinin etkilendiği belirlenmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020). İlerleyen dönemlerde söz konusu salgının insan sağlığına büyük zararları nedeniyle eğitime uzaktan devam edilmesi kararı alınmıştır (Özer, 2020).

Türkiye, deprem kuşağında yer alan bir ülkedir (Solmaz ve Özel, 2012). 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen bu deprem, dünyada büyük ve yıkıcı sonuçlara yol açan deprem sınıfına giren ve hatta "asrın felaketi" olarak adlandırılan bir depremdir (Utkucu, Durmuş, Uzunca ve Nalbant, 2023). 7,7 büyüklüğünde gerçekleşen Kahramanmaraş Depremi, Türkiye'deki 10 il, arasında Kahramanmaraş da dahil olmak üzere büyük bir yıkım ve kayıplara neden olmuştur. Bu felaketin ardından Türkiye'de uzaktan eğitim konusu tekrar gündeme gelmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yaşanan depremin büyüklüğü ve ülke genelindeki etkileri göz önünde bulundurarak, Kahramanmaraş merkezli deprem afetine bağlı olarak 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminin tüm ülkede uzaktan öğretim yoluyla tamamlanmasının uygun olduğunu duyurmuştur (Makas, 2023).

Beklenmedik bir durum nedeniyle yüz yüze eğitimin sonlandırılarak gerekli ön koşullar tam olarak sağlanamasa da geçiş yapılan uzaktan eğitim sürecine 'acil uzaktan eğitim' tanımı kullanılmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Uzaktan eğitim (distance education) ile acil uzaktan eğitim (emergency remote education) kavramları arasındaki en büyük farklılık; uzaktan eğitimin istendik olarak, acil uzaktan eğitimin zorunluluk nedeniyle gerçekleştirilmesidir. Yine uluslararası alan yazında 'distance education' olarak tanımlanan uzaktan eğitimdeki 'distance' sözcüğü fiziksel uzaklığı ifade ederken; 'emergency remote education' kavramındaki 'remote' sözcüğü fiziksel, psikolojik ve etkileşimsel uzaklığı, soğukluğu belirtmek için kullanılmaktadır (Hodges vd., 2020). Eğitim sürecinde bir yandan öğrencinin gelişim potansiyelinin düzleştirildiği, sıkıştırıldığı ve tek boyutta incelendiği; öte yandan, modern bir öğrencinin bilişsel ve kişisel gelişim mekanizmalarını dahil etmek, öğrencilerin bağımsız faaliyetlerini başlatmak için uzaktan eğitimin gelişen potansiyelinin tartışılması çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Abakumova vd., 2019).

Acil uzaktan eğitim, öğrencilere coğrafi konumlarından bağımsız olarak eğitim alma imkânı sağlayan bir yöntemdir. Öğrenciler, internet bağlantısıyla derslere erişebilir ve öğrenme materyallerini kullanabilir. Bu yöntem, çeşitli karakteristik özelliklere sahiptir. İlk olarak, uzaktan eğitim öğrencilere esneklik sunar. Öğrenciler, kendi hızlarında çalışabilir ve derslere uygun oldukları zamanlarda erişebilirler, bu da çalışma ve kişisel hayat arasında denge sağlama imkânı verir. Ayrıca, uzaktan eğitim etkileşimli öğrenme ortamlarını destekler. Öğrenciler, çevrimiçi tartışma forumları, sanal sınıflar veya video konferanslar aracılığıyla öğretmenler ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabilirler. Uzaktan eğitim ayrıca çeşitlilik sunar. Öğrenciler, metin tabanlı içeriklerden video derslere, interaktif simülasyonlardan canlı yayınlara kadar farklı öğrenme kaynaklarına erişebilirler. Bu yöntem, teknoloji tabanlı araçları ve platformları kullanır ve öğrencilere çeşitli teknolojilerden yararlanma imkânı sağlar.

Bununla beraber uzaktan eğitim programları öğrencilere destek hizmetleri sunar. Bu hizmetler, teknik destek, öğrenme destek birimleri veya öğrenci danışmanlığı gibi yardımcı kaynakları içerebilir. Öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmek ve geribildirim sağlamak için çeşitli araçlar kullanılır. Öğrenciler, online sınavlar, görevler veya forum katılımı gibi yöntemlerle değerlendirilir ve öğretmenlerden geribildirim alırlar. Acil uzaktan eğitim, bu karakteristik özellikleri sayesinde öğrencilere esnek, interaktif ve zengin bir öğrenme deneyimi sunar.

Bu anlamda acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde eğitim teknolojilerine yönelik yeterli alt yapının sağlanmamış olduğu göz önünde bulundurulursa Türkiye’de acil uzaktan eğitim açısından öğrencilerin farklı bağlamlarda ne denli zorlandıklarını incelemek Türkiye eğitim tarihinde incelenmesi kayda değer bir konudur. Koronavirüs (Kovid-19) salgınında ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceleyen Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık (2020), öğrencinin okuduğu okul türü ve okula olan sevgisi gibi nedenlerin öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini büyük ölçüde etkilediğini; acil uzaktan eğitimde internete ve okul eğitim sitelerine bağlanma sorunu nedeniyle öğrencilerin oldukça zorlandıklarını belirlemişlerdir.

Okullar, düzenli ve sistematik olarak çeşitli faaliyetler düzenlemekte ve öğrencilere sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinliklerle toplumsallaşma olanakları sunmaktadırlar (Atmaca, 2023). Öğrenciler okullarda yüzyüze eğitim alma imkanına sahip olmadıklarında toplumsallaşma olanaklarından da uzak kalınmaktadır. Acil uzaktan eğitim sürecinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra farklı gereksinimlere sahip olan öğrencilerin de belirgin şekilde zorlandıkları aile görüşleri kapsamında belirlenmiştir (Gürbüz, 2022). Acil uzaktan eğitimden etkilenen farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarından biri de özel yetenekli çocuklardır. Acil uzaktan eğitimin öncesinde özel yetenekli çocukların eğitiminde halen istenilen seviyeye gelmediği uzmanlarca ifade edilmiştir (Çitil, 2018). Bu bağlamda acil uzaktan eğitime geçişte özel yetenekli çocukların da farklı nedenlerle zorlanabildiklerini öngörmek olasıdır. Nitekim Topal Altındış (2022), BİLSEM öğretmenleri ile uzaktan eğitime ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen görüşlerine dayanarak hem öğretmenlerin hem öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmanın bir diğer önemli sonucu tüm zorluklarına rağmen eğitimin kesintiye uğramaması adına acil uzaktan eğitimin kurtarıcı ve işlevsel bir rol üstlenmesidir. BİLSEM öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin düşünceler ile ilgili bilgiler sınırlı araştırma ile ortaya konulmuş olmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları ile ilgili bilgiler ortaya konulabilmiş durumda değildir. Özel eğitimin tanımı dikkate alındığında özel gereksinimli bireyler için özel ortamların önemi hatırlanacaktır. Normal öğretim sürecinde bile uyarlanmış öğretim ortamlarına duyan özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları, eğitim süreci ile ilgili ne düşündükleri ve bu düşüncelerinin gerekçelerinin neler olduğu bilinmemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarının küçük bir grubunu oluşturduğu bilinmektedir. Özellikle pandemi ya da doğal afetler gibi durumlardan kaynaklanan olağan dışı durumlarda büyük kitleler için bile tedbirlerin alınmasında zaafiyetler yaşanırken küçük bir grubu oluşturan özel yetenekli öğrencilerin algı ve düşüncelerinin gözden kaçması ihtimali yüksektir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin öğretiminin önemi, bu öğrencilerin uygun ortamlar bulamadığından yaşadığı kayıplar ve özel yetenekli öğrencilerin temel özellikleri ile durumu daha iyi algılayabilecek olmaları özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin elgi ve görüşlerini önemli kılmaktadır. Ancak bu konuda yeterli veri ve bilgilere henüz ulaşılabilmemiş değildir.

BİLSEM öğretmenlerinin yanı sıra acil uzaktan eğitimin özel yetenekli öğrencilerde oluşturduğu farkındalık, his ve düşünceleri belirlemek için BİLSEM öğrencilerinin görüşlerinin alınması, bilgiye ilk elden ulaşma anlamında oldukça önemlidir. Öğrenci görüşlerinin alınmasında doğrudan soru sormak yerine metaforların kullanılması, onların konuya hassasiyet durumlarını en aza indirgeyecek yöntemlerden biridir. Ayrıca Stern (2000)’e göre metaforlar, yorumların çok ötesinde kişilerin konuyla ilgili sahip oldukları inanç, tutum ve düşüncelerin apaçık ortaya konması için etkili araçlardır. Bu anlamda farklı duyuşsal özellikleri ve yaşları itibarıyla BİLSEM öğrencilerinden uzaktan eğitime ilişkin veri toplamada metaforların kullanılması işlevsel yöntemlerden biri olacaktır.

Bu çalışmada ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının

metaforlara dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi, en önemli paydaşlardan biri olan öğrenciler tarafından mevcut uzaktan eğitim uygulamalarının analizi için büyük bir önem arz etmektedir. Böylece öğrencilerin uzaktan eğitimin yansımalarına ilişkin sunduğu veriler, sonraki süreçlerde iyileştirme için önemli ipuçları verebilir. Ayrıca, mevcut çalışma bulgularının araştırmacılar, program uzmanları, karar vericiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından gelecekte yapılacak çalışmalara alt yapı oluşturması ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle aşağıdaki araştırma problemleri belirlenmiştir:

1. Ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin geliştirdikleri//oluşturdıkları metaforlara göre uzaktan eğitime ilişkin algıları nasıldır?

2. Ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin geliştirdikleri//oluşturdıkları metaforların toplandığı kategori ve temaların ortak özelliklerine göre uzaktan eğitime ilişkin algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ile verilerin geçerlik ve güvenilirliği konularında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Bu desen belli bir grubu etkilediğini fark ettiğimiz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir şekilde bilgi eksikliği bulunan olguları araştırma amacıyla tercih edilmektedir. Fenomenoloji araştırmaları nitel araştırma yöntemlerinin doğasına uygun şekilde bir olguyu daha yakından anlamaya ve tanımaya yönelik açıklamalar, yaşantılar ve örnekler sunarlar. Bu anlamda her ne kadar genellenebilir ve kesin sonuçlar sunmasa da hem uygulamaya hem bilimsel alanyazına önemli veriler ekleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algı ve düşünceleri daha yakından anlamaya ve tanımaya yönelik bir süreç izlenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın araştırma grubunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı illerdeki BİLSEM’lerde eğitim gören ortaokul düzeyinde 152 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme tekniği, katılımcılara araştırmacının kolayca erişimini sağlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Çalışmanın araştırma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere yönelik demografik bilgi

CİNSİYET	N	%
Kız	80	53
Erkek	72	47
Toplam	152	100
SINIF DÜZEYİ		
5. Sınıf	40	26
6. Sınıf	40	26
7. Sınıf	40	26
8. Sınıf	32	26
Toplam	152	100.00

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ilk döneminde araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama sürecine BİSEM’lerde görev yapan öğretmenlere araştırmanın araştırma etik raporu ve resmi izin belgelerini içeren açıklayıcı bir e-posta gönderilmesi ile başlamıştır. Böylece öğretmenler aileleri bilgilendirebilmiş ve velilerden araştırmaya katılımına ilişkin izin almak için Veli Onam Formunu göndermiştir. Veli onam formunu dolduran ebeveynlere ulaşarak “Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ...” ifadesinin tamamlanmasının istendiği online linkini paylaşan öğretmenler, kurum ortamında

veya aile eşliğinde öğrencilerin görüşlerini belirtmelerini sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin sundukları metaforlar betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Metaforlar dört aşamada incelenmiştir. Veri kodlama aşamasında öğrencilerin kurdukları ifadeler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmaya ve kavramsal olarak her bölümün ne anlam ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerden elde edilen cevapların bir metafor içerip içermediği kontrol edilmiş; cevapların tamamının bir metafora eşdeğer olduğu görüldüğünden kapsam dışı bırakılan veri olmamıştır. Anlaşılır olduğu görülen metaforlar kodlanmıştır (N= 152). İkinci aşamada kodlanan veriler birbiriyle ilgili bölümlere ayrılmış; 2 ana ve ana temalara bağlı toplamda 9 alt tema oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kodların ve temaların düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun için verilen yanıtlar tema içerinde çoktan aza doğru sıralanmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için tüm veriler uzman görüşü alınmak üzere raporlanmıştır. Son aşamada ise bulgular ortaya koyularak yorumlanmıştır.

İçerik analizlerinde geçerlik ve güvenilirliğin kontrolü için sıklıkla kullanılan tekniklerden biri Miles-Huberman Modeli'dir (Baltacı, 2017). Yapılan içerik analizinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına çalışma, belirlenen temalara bağlı kalınarak uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları olan özel eğitim uzmanı iki farklı kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülüne [$\text{Güvenirlik Katsayısı} = (\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) \times 100$] dayanılarak güvenilirlik yüzde oranı hesaplanmış ve güvenilirliğin % 93 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısının %90 ve üzerinde olması, araştırmaların güvenilirlik kriterini yerine getirdiğini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Farklı kodlayıcıların sürece katılması ve güvenilirlik katsayısının yüksek çıkması nedeniyle bu araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Etik

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 09.06.2023 tarihli, 7 nolu toplantı ile değerlendirme yapılmış 2023/285 karar sayısıyla araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir etik sakınca bulunmadığına yönelik karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilerden “Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ...” cümlesini kendi görüşlerine göre tamamlamaları istenmiştir. Verilen cevaplar içerik analizi ile değerlendirilmiş ve BİLSEM öğrencilerinin genel olarak uzaktan eğitimden zararları ve faydalarıyla etkilendikleri görülmüştür. Bu bağlamda verilen cevapların yüzde değerleri sıralamasına göre “Dezavantajlarıyla Uzaktan Eğitim” ve “Avantajlarıyla Uzaktan Eğitim” ana temaları oluşturulmuştur. Beş alt temaya ayrılan “Dezavantajlarıyla Uzaktan Eğitim” ana teması verilen cevapların %62,5 oranını temsil etmektedir. Dört alt temaya ayrılan “Avantajlarıyla Uzaktan Eğitim” ana teması ise cevapların %37,5 oranını üstlenmektedir. Tablo 2 ‘de nitel verilerin betimsel analiz bulguları katılımcı sayıları ve yüzde oranları şeklinde sunulmuştur:

Tablo 2. Nitel Verilerin Betimsel Analiz Bulguları

TEMA VE ALT TEMALAR		
Tema 1. Dezavantajlarıyla Uzaktan Eğitim	N	%
Sıkıcı Özellikleriyle Uzaktan Eğitim	27	17,8
Zorlayıcı Yönleriyle Uzaktan Eğitim	24	15,8
Gideremediği Eksikliklerle Uzaktan Eğitim	22	14,5
Yapay Olan Uzaktan Eğitim	13	8,5
Belirsizlik Hissi Yaşatmasıyla Uzaktan Eğitim	9	5,9
Tema 2. Avantajlarıyla Uzaktan Eğitim	N	%
Okul Görevini Üstlenen Uzaktan Eğitim	19	12,5

Sağlıklı Kalabilme Aracı Uzaktan Eğitim	14	9,2
Faydalı Yönleriyle Uzaktan Eğitim	13	8,6
Eğlence Kaynağı Uzaktan Eğitim	11	7,2
Toplam	152	100

Tema 1. Dezavantajlarıyla Uzaktan Eğitim

Yapılan içerik analizi sonucu ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitimi en çok dezavantajlarıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Toplamda 95 öğrencinin yanıt verdiği bu temanın yüzde olarak tüm cevaplar içindeki yeri %62,5'tur. Verilen cevaplarda uzaktan eğitimin sıkıcı, zorlayıcı yanlarının vurgulanması; kapatamadığı eksiklikler, yapaylıktan sıyrılamaması ve belirsizlik hissi vermesi durumları farklı metaforlarla ele alınmıştır. Dezavantajlarıyla uzaktan eğitim temasını oluşturan alt temalar çoktan aza doğru aşağıda sunulmuştur:

Tema 1.1. Sıkıcı Özellikleriyle Uzaktan Eğitim:

Bu alt temada öğrenciler uzaktan eğitimin ekran başında sürmesi, yüz yüze eğitimde olduğundan daha pasif bir şekilde gerçekleşmesi ve teknoloji tabanlı etkinlikler uygulansa da sıradanlığın aşılabilmesi gibi gerekçelerle uzaktan eğitimi sıkıcı bulduklarını farklı metaforlarla betimlemişlerdir. 27 öğrencinin bu alt temada görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Sıkıcı özellikleriyle uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 27'sinin farklı olup metaforlardan en çok sıkıcı bir film, iş ve görüntülü konuşma metaforları ürettikleri, renksiz tablo, boş duvar, otobüs yolculuğu, donmuş zaman dilimi metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimi, heyecan verici olmaktan uzak, monoton ve enerjisiz bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir.

Aşağıda uzaktan eğitimi sıkıcı bulan öğrencilerin görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

"Uzaktan eğitim sıkıcı bir film gibidir; çünkü bir türlü bitmek bilmez." (K97)

"Bence uzaktan eğitim sıkıcı bir iş gibi. Çünkü ödevler, dersler hiç bitmiyor ve hiç eğlenceli değil." (K28)

"Uzaktan eğitim çok sıkıcı bir görüntülü konuşma gibidir; çünkü evde tek başımıza yalnız kameraya bakmak çok üzücü bir şeydir. İnsan arkadaşlarını ve öğretmenlerini görmek ister. Hem elektronik aletlere bakmak artık göz sağlığımızı kötü etkilemeye başladı. Bu da can sıkıcı bir şey." (K43)

Tema 1.2. Zorlayıcı Yönleriyle Uzaktan Eğitim:

Öğrenciler bu alt temada uzaktan eğitimin alt yapı sorunlarını, yüz yüze görüşmemenin getirdiği iletişim kalitesindeki düşüşü ve acil uzaktan eğitim sürecinin ne kadar yorucu olduğu gibi düşünceleriyle konuyu irdelemişlerdir. Zorlayıcı özellikleriyle uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 12'sinin farklı olup metaforlardan en çok kötü bir arkadaşlık, hapisane ve gereksiz, zorlayıcı bir koşu metaforları ürettikleri, sürekli çaba isteyen dağ tırmanışı, labirent, boks maçı, engelli atlama, karargâh metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimi, sürekli çaba isteyen bir eylem ve her adımda yeni zorluklarla karşılaşılan bir aşamalı süreç olarak değerlendirmişlerdir.

24 öğrencinin görüş bildirdiği bu alt temaya bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Uzaktan eğitim kötü bir arkadaşlık gibidir; çünkü istediğim zaman öğretmene soru soramıyorum. Çoğu zaman bağlantıda sorun oluyor ve bazen anlatılanlar anlaşılmıyor." (K58)

"Uzaktan eğitim hapisane gibidir; çünkü derslere katılmak için bilgisayar başında oturmaya mahkumsun." (K66)

"Uzaktan eğitimi gereksiz ve zorlayıcı bir koşuya benzetiyorum ben. Çünkü eğitim için bu kadar tablete bakmamıza ve yorulmamıza gerek yok." (K85)

Tema 1.3. Gideremediği Eksikliklerle Uzaktan Eğitim:

Bu alt temada öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim ile kıyasladıkları, yüz yüze eğitime duydukları özlem ile değerlendirdikleri ve yüz yüze eğitimin yerini tutamadığı yönleriyle ifade ettikleri görülmüştür. Gideremediği eksikliklerle uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 14'ünün farklı olup metaforlardan en çok NASA'sız astronot, ketçapsız hamburger, pençesiz kedi ve yarım köprü metaforları ürettikleri, eksik diş, boş tuval, tokmaksız kapı, telsiz gitar metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrencilerin, uzaktan eğitimin giderilemeyen eksikliklerinin farkında olduklarını, kırık bir tel gibi tam bir iletişim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Sundukları görüşlerle daha kapsayıcı bir öğrenme deneyimi için çözüm arayışında oldukları düşünülmektedir.

22 öğrencinin görüş bildirdiği alt temaya ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim NASA'sız astronot gibidir; çünkü okulun öğrencisi yok, öğrencinin okulu yok. Eğitim bu şekilde bence çok eksik.” (K14)

“Uzaktan eğitim ketçapsız hamburger gibidir; çünkü arkadaşlarıma sarılmadan eğitimin tadı yok.” (K52)

“Uzaktan eğitim pençesiz bir kedi gibidir; çünkü beni güçsüz hissettiriyor. Ama okuldayken hep güçlü ve mutlu oluyorum.” (K113)

Tema 1.4. Yapay Olan Uzaktan Eğitim:

Öğrencilerin uzaktan eğitimi yapay buldukları yönleriyle ele aldıkları bu alt temada 13 öğrenci görüş bildirmiştir. Yapay olan uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 8'inin farklı olup metaforlardan en çok sanal yüzme, kâğıttan sandviç ve kareoke metaforları ürettikleri, yapay ışık, astral seyahat, arttırılmış gerçeklik ortamı, sanal para ve üç boyutlu yazıcıdan çıkan el metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimin yapay, sınırlı bir deneyim ve etkileşim sunan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aşağıda bu sınıflandırmaya dahil olan görüşlere yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim sanal ortamda yüzme gibidir; çünkü su ile temas etmezsin tam anlamıyla. Yüzüyorum diyemezsin.” (K124)

“Uzaktan eğitim kâğıttan sandviç gibidir; çünkü görüntü vardır ama gerçekte o eğitimi yemiş ve hazmetmiş olmazsın.” (K74)

“Uzaktan eğitim kareoke müzik gibidir, canlı müziğin yerini tutmaz; çünkü okulda değilsin ama bilgisayarın içinde sana okul ortamı yaratılmaya çalışılır.” (K19)

Tema 1.5. Belirsizlik Hissi Yaşatmasıyla Uzaktan Eğitim:

Bu alt temada öğrencilerin uzaktan eğitimin ne kadar süreceği, ilerleyen zamanlarda da kullanılıp kullanılmayacağı, uzaktan eğitimle konuların ne kadarının anlaşılabilirliği gibi zihinlerini meşgul eden soruları metaforlarına yansıttıkları görülmüştür. Belirsizlik hissi yaşatmasıyla uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 5'inin farklı olup metaforlardan en çok tükenmez kalem, boşluk ve bilinçsiz geçen zaman metaforları ürettikleri, puslu hava ve pusulasız adaya düşme metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimi, belirsizlik hissi ile dolu bir deneyim olarak nitelendirmektedirler.

9 öğrencinin görüş bildirdiği bu alt tema için örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Uzaktan eğitim tükenmez kalem gibidir; çünkü ne zaman biteceğini asla bilemezsin.” (K7)

“Uzaktan eğitim yaşadığımız bir boşluk gibidir; çünkü kimseyle iletişim kuramadığımız süreçte bu işin sonunun ne olacağını bilemiyordum.” (K68)

“Uzaktan eğitimi bilinçsiz geçirilen bir zaman olarak görüyorum. Sanki baygın gibisin. Konuları anlıyor musun, anlamıyor musun belli değil.” (K137)

Tema 2. Avantajlarıyla Uzaktan Eğitim

Yapılan içerik analizi sonucu ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitimi avantajlarıyla değerlendirdikleri bu ana temada sağlık ve şartlara uygunluk açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin az da olsa eğlenceli yönlerinden bahsedilmiştir. Toplam 57 öğrencinin cevaplarının ele alındığı bu ana temanın tüm cevaplar içindeki yüzdelik oranı %37,5'tur. Avantajlarıyla uzaktan eğitim temasını oluşturan alt temalar çoktan aza doğru aşağıda sunulmuştur:

Tema 2.1. Okul Görevini Üstlenen Uzaktan Eğitim:

Bu alt temada öğrencilerin uzaktan eğitimi başlı başına bir okul olarak gördükleri, herhangi bir sebeple okula gidemedikleri zamanlarda kurtarıcı bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir.

Okul görevini üstlenen uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 12'sinin farklı olup metaforlardan en çok okul, evde okul ve kurtarıcı çözüm metaforları ürettikleri, bilgi dolu sanal okul, kılavuz feneri, yol arkadaşı ve pusula metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimin onların eğitim yolculuğunda bir yol arkadaşı olduğu, bilgi kaynağı ve rehber olarak önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

19 öğrencinin yanıt verdiği bu alt temaya ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim okul gibidir; çünkü okulumuzdan farksız şekilde aynı ortamda olmadan derslerimizi işliyoruz.” (K20)

“Uzaktan eğitim evde okul gibidir; çünkü hem evde kalıp hem okula gitmiş oluyoruz.” (K35)

“Uzaktan eğitim kurtarıcı bir çözüm gibidir; çünkü pandemide bize çok faydası oldu. Okulumuz evimize geldi.” (K144)

Tema 2.2. Sağlıklı Kalabilme Aracı Uzaktan Eğitim:

Sağlığı tehdit eden unsurlar söz konusu olduğu zaman uzaktan eğitimin oldukça önemli ve hatta hayat kurtarıcı olabileceği bu alt temada irdelenmiştir. Sağlıklı kalabilme aracı uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 7'sinin farklı olup metaforlardan en çok can simidi, akıllıca bir karar ve ilaç metaforları ürettikleri, zırh, iyileştirici merham, süper güç ve koruyucu kalkan metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre Uzaktan Eğitim sağlıklı kalabilme konusunda başarılı bir araç olarak ön plana çıkıyor. Evde güvenli bir ortamda eğitim alma fırsatı sunması ve bağışıklıklarını tehdit edecek herhangi bir tehlikeye maruz kalmadan öğrenmeye devam etme fırsatı sağlaması, öğrencilerin sağlıklarını koruma konusunda etkili bir rol oynamaktadır.

14 öğrencinin cevaplarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Uzaktan eğitim can simidi gibidir; çünkü salgında eğitimin hayatını kurtardı, tabii ki bizim de...” (K125)

“Uzaktan eğitim akıllıca bir karar gibidir; çünkü pandemide evden çıkmamıza gerek kalmamıştı ve virüsler de bize bulaşmamıştı.” (K47)

“Uzaktan eğitim ilaç gibidir; çünkü başladığında her gün belli miktarda alırsın ve iyileşirsin. Uzaktan eğitim derslerden geri kalmadan bizi sağlıklı tutmak için yapıldı.” (K139)

Tema 2.3. Faydalı Yönleriyle Uzaktan Eğitim:

Uzaktan eğitim ülke geneline yayılarak tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlandığından beri eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında büyük etki yaratmıştır. Bu alt temada öğrenciler uzaktan eğitimin daha önceki eğitim düzeninde görmedikleri faydalarından bahsetmişlerdir. Faydalı yönleriyle uzaktan eğitim

kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 8'inin farklı olup metaforlardan en çok pratik bir alet, icat ve dünyaya açılan kapı metaforları ürettikleri, iksir, sanal öğretmen, bilgi bahçesi, sihirli küre ve bilgi anahtarı metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimi, bilgi çağının anahtarı olarak kabul ettiği sonucuna ulaşmıştır.

13 öğrencinin cevaplarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Uzaktan eğitim pratik bir alet gibidir; çünkü hemen gerekli işlemleri yaparsın. Uzaktan eğitimde etkinlikler daha hızlı biter.” (K131)

“Uzaktan eğitim yeni bir icat gibidir; çünkü bilgisayarda çok farklı şeyler yapabileceğini uzaktan eğitimde gösterirler.” (K12)

“Uzaktan eğitim dünyaya açılan bir kapı gibidir; çünkü internet sayesinde başka ülkelerden yaşatılan projelerde bir araya gelebilirsin. Hem de yabancı dilin gelişir.” (K76)

Tema 2.4. Eğlence Kaynağı Uzaktan Eğitim:

Bu alt temada uzaktan eğitimi bazı öğrencilerin eğlenceli bulduğu; yüz yüze eğitime kıyasla daha aktif olarak katıldıkları için derste daha fazla eğlendiklerini belirttikleri görülmüştür. Eğlence kaynağı uzaktan eğitim kategorisinde metafor oluşturulduğu ve bunlardan 6'sının farklı olup metaforlardan en çok Harry Potter, hayatın anlamı ve oyun metaforları ürettikleri, öğrenme macerası, öğrenme tiyatrosu ve bulmaca kulesi metaforları ise birer kez belirtilmiştir. Verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimi, eğlenceli bir serüven sunan ve öğrenmeye yönelik ilgilerini arttıran bir kavram olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

11 öğrencinin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Uzaktan eğitim Harry Potter gibidir; çünkü sürekli hiç beklemediğim sürprizler oluyor.” (K89)

“Uzaktan eğitim hayatın anlamı gibidir; çünkü yataktan çıkmadan ders işleyebilmek kadar keyifli bir şey yok.” (K29)

“Uzaktan eğitim bence eğlenceli bir oyun gibi. Çünkü yeni yeni uygulamalar öğreniyoruz. Bu uygulamaları evde daha sonra da deniyorum. Bir de uzaktan eğitimde daha çok konuşabiliyorum.” (K55)

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Araştırmanın amacı ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde uzaktan eğitimi dezavantajları ve avantajları ile belirgin şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. BİLSEM öğrencilerinin çoğunluğu uzaktan eğitimin dezavantajlarından etkilenerek olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Bir kısmı da Koronavirüs (Kovid- 19) salgını sürecinde eğitime devam edilebilmesi için olası en uygun çözümün acil uzaktan eğitim olduğu bilinciyle olumlu metaforlar üretmişlerdir. Bunun dışında uzaktan eğitime nötr yaklaşılan herhangi bir metafora rastlanılamamıştır.

Dezavantajlarıyla uzaktan eğitimin değerlendirildiği metaforlar verilen yanıt sayıları doğrultusunda çoktan aza doğru sıralanmıştır. Ortaokul düzeyi BİLSEM öğrencilerinin cevaplarına göre öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olarak sıkıcı, zorlayıcı olduğu; kapatamadığı eksiklikleri bulunduğu, yapaylıktan kurtulamadığı ve eğitimin geleceğine ilişkin belirsizlik duygusu yaşattığı düşüncelerine sahip oldukları belirlenmiştir. Koronavirüs (Kovid- 19) salgını sürecinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerle uzaktan eğitime dair yapılan metaforik algı araştırmalarında pek çok benzer sonuca ulaşılmıştır. Doğan ve Doğan (2021)'in ortaokul ve lise düzeyindeki 77 öğrenci ile yaptıkları uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı araştırmasında ilk iki temayı “Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” ve “Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” temaları oluşturmaktadır. Ulaşılan bu temaların, bu araştırmanın ilk iki temasıyla birebir uyduğu görülmüştür. Bunun dışında oluşturulan “anlamsız, kaygı verici, yalnızlık unsuru” temalarıyla bu araştırmanın “örtemediği eksiklikler ve belirsizlik hissi yaşatması” alt temalarının öğrencilerin vermek istedikleri mesajlar bağlamında benzeştiği de dikkati çeken bir diğer sonuçtur. Söz konusu araştırma ile bu araştırmanın en büyük farklılığı

ise, bu araştırmada uzaktan eğitime ilişkin olumlu metaforlar üretilmiş iken, Doğan ve Doğan (2021)'in araştırmasında olumlu hiçbir metaforun üretilmemesidir. Söz konusu araştırmanın tek bir ilçe ve az sayıda katılımcı ile sınırlı olması nedeniyle uzaktan eğitime ilişkin olumlu metaforlara rastlanılmadığı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencileriyle Çakır ve Er (2022)'in yaptığı araştırmada uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılar “Teknolojik/Akademik”, “Duygusal” ve “Ekonomik” başlıkları altında temalaştırılmıştır. Yine Yaşdal ve Tulunay- Ateş (2022) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları metaforik algılar araştırmasında topladıkları verileri “verimsizlik, anlaşılmazlık, bağımlılık, yetersizlik, zorunluluk, karmaşıklık, erişebilirlik, yalnızlık, eğiticilik, çeşitlilik, kolaylaştırıcılık” temalarına ayırmışlardır. Bahsedilen araştırmalarda toplanan uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler ile bu araştırmadaki uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlarının örtüştüğü görülmüştür.

Bekdaş ve Karaoğulları (2021)'nin Hatay ilindeki ortaokul öğrencileriyle yaptıkları metaforik algı araştırmasında ise öğrencilerin %49'u olumsuz, %44,33'ü olumlu ve %6,67'si nötr metafor üretmiştir. Yine Akpolat (2021)'in İstanbul ili Eyüp ilçesindeki ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada uzaktan eğitime yönelik “bireysel çaba gerektiren, verimsiz, kurtarıcı, çeşitlilik sunan, yalnızlaştırıcı, olanaklılık gerektiren, etkileşimsiz, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, sanal” temalarında uzaktan eğitimin dezavantaj ve avantajlarının neredeyse eşit şekilde konumlandığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerde olumsuz metaforların daha yüksek bir oranda ifade edildiği ve nötr ifadeye rastlanmadığı bilinmektedir. Diğer iki araştırma ile bu araştırma arasındaki farklılığın öğrencilerin teknolojik imkanlarındaki değişimler ile yaşantı ve duyuşsal farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitime ilişkin yalnızca öğrenci bakış açısıyla yetinmeyip eğitimin diğer önemli tarafları olan öğretmen ve aile görüşlerini de ele alarak bütüncül biçimde inceleyen araştırmalar alan yazında mevcuttur. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020), farklı branşlardan öğretmenler ve ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyi öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarda, uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz tutumların yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan araştırma incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların teknolojik donanımına göre görüşlerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bağlantı sorunlarının yaşanması öğrencilerde ve öğretmenlerde motivasyon kaybına sebebiyet verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gerekli şartları sağlayan bölgelerde uzaktan eğitime yönelik algı olumlu iken imkanların sınırlı olduğu yerlerde uzaktan eğitime yönelik algı olumsuzdur. Bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte metafor çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan Karakaş ve Karacaoğlu (2021)'nin öğrenci, aile ve öğretmenlerden eş zamanlı olarak topladıkları metafor ifadelerinde uzaktan eğitimin “geçici ve verimden uzak olması, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilmesi ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak bir süreç” olarak ifade edilmesi” bulgularına erişilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerle uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı çalışması yürüten Kaban (2021) ise uzaktan eğitim için yapılan metaforların cümleleri incelendiğinde katılımcıların genel olarak uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Eğitimin üç farklı tarafından toplanan metafor bilgilerine genel olarak bakıldığında olumsuz ifadelerin çoğunluğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarındaki olumsuz ifadelerin çokluğuyla söz konusu iki araştırmanın sonuçları benzeşmektedir. Ancak Çokyaman ve Ünal (2021)'in farklı branşlardan öğretmenler ve çoğunluğunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu ortaokul, lise ve üniversite düzeyi öğrencilerle gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı çalışması incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin genel manada olumlu algılar taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde oluşturulan kategorilerin hepsi olumlu görüşler taşımakta iken öğrencilerde erişim, esneklik ve eğitim kategorilerinde olumlu metaforlar; duyuşsal ve etkileşim kategorilerinde olumsuz metaforlar yer almıştır. Bahsedilen araştırmada duyuşsal faktörler ve etkileşim yönlerinden olumsuz faktörlerin yer alması bu araştırmada dezavantaj olarak bildirilen metaforlarla örtüşmektedir. Ayrıca söz konusu araştırmanın tam tersine bu araştırmada erişim, esneklik ve eğitim anlamında öğrencilerin kısıtlı imkanlara sahip olmaları nedeniyle olumsuz metaforlar ürettikleri de belirlenmiştir. Bu anlamda uzaktan eğitime ilişkin algıların olumlu ya da olumsuz yönde seyretmesinde

teknolojik imkanlara erişimin büyük bir önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı çalışmalarından dikkati çeken farklı bir araştırma da 7-14 yaş aralığındaki 53 ilköğretim düzeyi öğrenciyle Bozkurt'un (2020) yürüttüğü araştırmadır. Bu çalışmada çocuklardan uzaktan eğitime ilişkin bir olumlu ve bir olumsuz metafor ifadesi kullanmaları istenmiştir. Olumlu metafor ifadelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler “ faydalı, eğitim, esneklik, eğlenceli ve teknoloji” başlıklarından oluşurken; olumsuz metafor ifadelerinden ise “ etkileşim, zorunluluk, yetersizlik, dijital bölünme, iletişim” kategorileri meydana getirilmiştir. Söz konusu araştırmada genel manada olumlu ve olumsuz görülen özelliklerin, bu çalışmada ortaya konan avantaj ve dezavantajlarla büyük ölçüde örtüştüğünü söylemek mümkündür. İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile uzaktan eğitimde ‘ okul’ kavramına ilişkin metaforik algı çalışması yürüten Akdemir (2023) ise uzaktan eğitim sürecinde okul kavramına yönelik üretilen metaforların cümlelerini incelediğinde katılımcıların okul’u çoğunlukla “ ev”e benzettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda genel olarak uzaktan eğitimde okul kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını tespit etmiştir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen metaforik algı çalışmalarının yanı sıra daha açıklayıcı bir kıyas yapabilmek için özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının yoklandığı metaforik çalışmaları incelemek önemlidir. Uzaktan eğitime yönelik metaforik algı çalışmalarına bakıldığında alan yazında özel yetenekli öğrencilerle yapılan iki çalışmaya rastlanmıştır. Özkan, Karagözoğlu ve Yapıcı (2021)’nin 4-8. Sınıf düzeyi Elâzığ BİLSEM öğrencileriyle gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algı çalışmasında öğrencilerin sundukları sebepler bağlamında kurdukları metaforlar incelenmiştir. Metaforlar “ kapatılma, kaos, zorluk, yetersizlik, monolog, teknoloji, tıp, sinerji, eğlence, umut, üretkenlik” başlıkları altında 11 kavramsal temada toplanmıştır. Öğrencilerin genel eğitimlerine devam ettikleri okullarda sürdürülen uzaktan eğitime kıyasla BİLSEM’de aldıkları uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu metaforlar üretmeleri, bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir. Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitime dair metaforik algılarını betimlemeyi amaçlayan bir diğer çalışma Sever, Atılğan ve Atılğan (2021)’in Kastamonu ve Osmaniye illerindeki iki BİLSEM’de ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmadır. Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları metaforlardan yola çıkılarak uzaktan eğitimin özel yetenekli öğrencilerin öğrenme yaşamlarının kolaylaştırılması, pekiştirilmesi ile öğrenmenin erişilebilirliğine katkı sağlayarak etkili bir öğrenme fırsatı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında Elâzığ, Kastamonu ve Osmaniye illerindeki BİLSEM’lerde acil uzaktan eğitime geçişin daha başarılı şekilde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Farklı illerde bulunan BİLSEM’lerdeki ortaokul düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda ise uzaktan eğitimi dezavantajlı bulan öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. BİLSEM öğrencileriyle yapılan iki araştırma ile bu araştırma arasında bariz bir farklılık mevcuttur. Benzer duyuşsal ve zihinsel özelliklere sahip olduğu düşünülen öğrenciler arasındaki bu farklılığın sebebinin ayrıntılı olarak ortaya konulabilmesi için öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, önceden uzaktan eğitim deneyimine sahip olma durumları, teknolojiye erişim imkanları, aile ve çevrelerinin uzaktan eğitim algıları ve bunu öğrencilere ne şekilde yansıttıkları gibi uzaktan eğitime yönelik algılarını etkileyen pek çok faktörü bir arada incelemek gereklidir. İrani ve arkadaşlarının (2003) uzaktan eğitime ilişkin algıların öğrencilerin kişilik tiplerinden etkilendiğini buldukları çalışma da bu anlamda oldukça önemli ve incelemeye değerdir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin gerçekleştiği zamanlardaki savaş, doğal afet ve salgın gibi olağanüstü durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci metaforlarında Koronavirüs (Kovid- 19) salgınının muhakkak büyük bir etkisi vardır. Bu etkiden bağımsız olarak dünya genelini etkileyen söz konusu salgının öncesinde yapılan araştırmalara da göz atmak, konuyu daha geniş bir çerçeveden görme imkânı sunacaktır. Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara (2018)’nin gerçekleştirdikleri çalışmada 220 üniversite öğrencisi katılımcının uzaktan eğitime ilişkin kurdukları metaforlar “ Esneklik, erişilebilirlik, eğitsel, etkileşim ve duyuşsal” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin çoğunluğu olumlu olarak belirlenmiştir. Üniversite düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde maddi kaynaklardan

tasarruf edildiği düşünülürse uzaktan eğitime yönelik algıların olumlu çıkması beklenebilecek bir sonuçtur. Bu nedenle yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin kıyaslandığı karşılaştırmalı çalışmaların da incelenmesi yerinde olacaktır. Örneğin; Bağrıaçık Yılmaz (2019)'ın yaptığı çalışmada uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin karşılaştırmalı olarak üniversite öğrencilerinin metaforik algıları yoklanmıştır. Katılımcılarını yüz yüze eğitim alan öğrenciler ile uzaktan eğitim alan öğrencilerin oluşturduğu çalışmada her iki grubun ortak iki temada uzlaştıkları görülmüştür. Bu temalar uzaktan eğitimin ve yüz yüze eğitimin sağladığı imkanlar ve sınırlılıklardır. Bu sonuçtan yola çıkarak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimde olduğu gibi sağladığı avantajlar kadar dezavantajları da bulunduğunu söylemek mümkündür. Aynı sonucu elde eden çalışmaların varlığı bu çalışmayı da desteklemektedir (Akdemir, 2023; Aydın Ceran & Ergül, 2022). Alshehri (2022) yapmış olduğu çalışmada; COVID-19'un üstün yetenekli öğrencilerin rutinleri üzerinde ciddi bir yıkıcı etkisi olduğunu, özgürce hareket etme kapasitelerini kısıtlandığını ve uyku güçlüğü, yalnızlık, motivasyon eksikliği ve çaresizlik hissi gibi olumsuz sonuçlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı genel olarak olumsuz bir tutum sergilediklerini, bunun yetersiz, verimsiz ve öğrenci etkileşimi ve tartışmasını teşvik etme fırsatlarının sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Bu noktada düşünülmesi gereken en önemli unsur, zorunlu olsun ya da olmasın uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlarının ne şekilde ve hangi önlemler alınarak en aza indirgenebileceğidir. Bu kapsamda eğitim programı geliştiricileri, uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Şu an her ne kadar yüz yüze eğitime devam edilebiliyor olsa da karşılaşılabilecek olağanüstü durumlar için acil uzaktan eğitime özel hazırlıklar yapılmalıdır. Bu anlamda teknolojik altyapı ve öğretmen-öğrenci erişimlerinin sorunsuz olması için gerekli maddi imkanlar ve teknoloji okuryazarlığına yönelik rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde nitelikli eğitim verilebilmesi için çevrimiçi platformlarda aktif öğrenmeye yönelik eğitim yaklaşımlarının önemi öğretmenlere benimsetilmelidir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de göz önünde bulundurarak eğitim planlarını oluşturabilmeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Uzaktan eğitimin acil ya da tercihen gerçekleştirilecek olmasına bağlı olarak eğitim programları yapılandırılabilir.
- Uzaktan eğitime ilişkin algıların olumlu yönde geliştirilmesi için kamuoyu bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Sonraki araştırmalarda özel yetenekli öğrenciler nezdinde özel eğitime gereksinimi olan tüm gruplardaki öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerde uzaktan eğitime ilişkin hem ayrı ayrı hem karşılaştırmalı algı ve tutum çalışmaları yürütülebilir. Farklı duyuşsal özelliklere sahip öğrenciler ile uzaktan eğitime herhangi bir şekilde taraf olan gruplardan aynı şekilde veri toplanabilir. Uzaktan eğitime ilişkin algı ve tutumları etkileyen faktörlerin kökenine inilerek gün yüzüne çıkan sorunların çözümü için gerekli adımlar atılabilir. Bu sayede daha sonra gerçekleşmesi muhtemel uzaktan eğitim süreçlerinin daha sağlıklı ve işlevsel olarak yürütülmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abakumova I., Bakaeva I., Grishina A., Dyakova E. (2019). Active learning technologies in distance education of gifted students, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1). 85–94. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1901085A>
- Akdemir, S. (2023). Kovid-19 Pandemi Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin 'Okul' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-28. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.42>
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 497-522.

<https://doi.org/10.30964/auebfd.822101>

- Alshehri, A.H.A. (2022). Impact of online learning on gifted students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 849-867. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2641>
- Atmaca, S. (2023). Designing Extra-curricular Activities: An Intervention Research. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 250-275. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.53>
- Aydın Ceran, S. ve Ergül, E. (2022). Disadvantaged Students in the Distance Education: An Analysis Specific to Science Lesson. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 282-296. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/72486/1179398>
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207. <https://doi.org/10.17718/tojde.522705>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bekdaş, M. ve Karaoğulları, N. (2021). Determining the perceptions of secondary school students about distance education in the pandemic process through metaphors. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 161-178. <https://doi.org/10.32433/eje.902102>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Kovid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bozkurt, A. and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 21.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, E. ve Er, E. (2022). Uzaktan eğitime yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi üzerine nitel bir çalışma: Metaforik algıların incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 162-175. <https://doi.org/10.21733/ibad.1117173>
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. <https://doi.org/10.17943/etku.310168>
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Koronavirüs (Kovid- 19) salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715. <https://doi.org/10.26466/opus.913396>
- Doğan, Ü. ve Doğan, A. (2021). Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 12-23.
- Fisher, C., Dwyer, D. C. and Yocam, K. (1996). *Education and Technology: Reflections on Computing in Classrooms*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, Fifth Floor, San Francisco, CA 94104.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). Observation and interviewing. *How to design and evaluate research in education*, 5, 455-463.
- Goldin, C. and Katz, L. F. (2010). *The race between education and technology*. Harvard University Press.
- Gürbüz, M. (2022). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233) , 443-460. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788016>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review.10 Ekim 2022 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning> adresinden erişildi.
- İrani, T., R. Telg., C. Scherler and M. Harrington. (2003). Personality type and its relationship to distance

- education students' course perceptions and performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(4), 445-453.
- Kaban, A. (2021). Determining Teachers', Students', and Parents' Perceptions of Distance Education through Metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Karakuş, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009038>.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özan, M. B., Karagözoğlu, A. A. ve Yapıcı, Z. (2021). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin KOVİD-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(3), 319-342. <https://doi.org/10.33907/turkjes.933298>
- Özbek, R. İ. ve Kılıç, R. (2018). Sağlık ve eğitim hizmetleri ile ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkeleri uygulaması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 369-391.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of KOVİD-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). KOVİD-19 pandemic and education. *Reflections on the pandemic in the future of the world*, 157-178.
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>
- Sever, D., Atilgan, G. ve Atilgan, Y. O. (2021). The Perceptions of Gifted Students about Distance Education: A Metaphor Analysis. *International Technology and Education Journal*, 5(2), 55-66.
- Stern, J. (2000). *Metaphor in context*. mit Press.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de Deprem Sonrası Çevrimiçi Öğrenmenin Vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136. <https://doi.org/10.32329/uad.1268747>
- Topal Altındış, Z. (2022). BİLSEM Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Academic Research Review*, 7(3), 576-603. <https://doi.org/10.30622/tarr.1103831>
- UNESCO. (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO.10 Ekim 2022 tarihinde <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden erişildi.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. and Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the KOVİD-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Yaşdal, B. ve Tulunay-Ateş, Ö. (2022). Ortaokul öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik metafor algıları. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 85-97.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık, Ankara*, 446.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: One of the most important factors that change the functioning of education services from past to present is the extraordinary situations that affect societies or all humanity such as wars, natural disasters and epidemics. After the epidemic, which was declared to have spread worldwide on March 11, 2020, education and training activities in many countries around the world were suddenly stopped. Türkiye is also a country located in the earthquake belt. Due to this earthquake that occurred on February 6, 2023 and even called the "disaster of the century", face-to-face education was terminated and distance education was started in many

provinces. Examining how difficult students are in different contexts in terms of distance education in Turkey is an important issue to examine in the history of education in Turkey. One of the student groups with different characteristics affected by distance education is gifted children. Based on the research conducted with BİLSEM teachers on distance education, it has been determined that both teachers and students have difficulties in the emergency distance education process. Although the information about the thoughts of BİLSEM teachers about distance education has been revealed with limited research, information about how gifted students perceive distance education has not been revealed. However, the importance of teaching gifted students, the losses experienced by these students because they cannot find suitable environments, and the fact that gifted students can perceive the situation better with their basic characteristics make the perception and views of gifted students important. In this study, it was aimed to determine the views of secondary school BİLSEM students about distance education based on metaphors.

Materials and Methods: In this study, phenomenology (phenomenology), one of the qualitative research methods, was used. 152 students from different grade levels participated in the research. The data were collected by the researchers in the first semester of the 2021-2022 academic year. Reaching out to parents who filled out the parent consent form, "Distance education is like ...; Because ...", the teachers shared the online link in which they were asked to complete the statement, and enabled students to express their opinions in the institutional environment or in the company of their families. Metaphors presented by secondary school BİLSEM students were evaluated by content analysis. Metaphors were analyzed in four stages. During the data coding phase, the expressions formed by the students were examined and it was tried to be divided into meaningful parts and to determine what each part means conceptually. At the same time, it was checked whether the answers obtained from the students included a metaphor; Since it was seen that all of the answers were equivalent to a metaphor, there was no data excluded from the scope. Metaphors that appeared to be intelligible were coded (N= 152). In the second stage, the coded data was divided into sections related to each other; A total of 9 sub-themes were created depending on 2 main and main themes. In the third stage, the codes and themes were organized. The answers given for this were ordered from most to least within the theme. In addition, all data were reported to obtain expert opinion in order to ensure validity and reliability. In the last stage, the findings were presented and interpreted.

Findings: The answers given were evaluated with content analysis and it was seen that BİLSEM students were generally affected by the harms and benefits of distance education. In this context, the main themes of "Distance Education with its Disadvantages" and "Distance Education with its Advantages" were formed according to the order of percentage values of the answers given. The main theme of "Distance Education with Disadvantages", which is divided into five sub-themes, represents 62.5% of the answers. The main theme of "Distance Education with its Advantages", which is divided into four sub-themes, assumes 37.5% of the answers. According to the sub-themes created, 17.8% (n:27) of the students had boring features, 15.8% (n:24) had difficult aspects, 14.5% (n:22) had deficiencies that they could not fill, 8% .5% (n:13) are artificial, 5.9% (n:9) create a feeling of uncertainty, 12.5% (n:19) take on a school task, 9.2% (n:) :14) as a means of staying healthy, 8.6% (n:13) described distance education with its beneficial aspects and 7.2% as a source of entertainment.

Discussion: When the answers received from the students were examined, it was seen that they clearly evaluated distance education with its disadvantages and advantages. In the metaphorical perception research of Doğan and Doğan (2021) on distance education conducted with 77 secondary and high school students, the first two themes are "Distance Education as a Boring Element" and "Distance Education as a Difficult Element". It was observed that these themes were in agreement with the first two themes of this research. Apart from this, it is another remarkable result that the themes of "meaningless, worrying, the element of loneliness" and the sub-themes of "deficiencies and the feeling of uncertainty that this research cannot cover" are similar in the context of the messages that the students want to give. There are studies in the literature that examine distance education in a holistic way, not only from the student perspective, but also by considering the views of teachers and families, which are other important aspects of education. Another study that draws attention from the metaphorical perception studies on distance education is the research conducted by Bozkurt (2020) with 53 primary school students between the ages of 7-14. In this study, children were asked to use one positive and one negative metaphor statement regarding distance education. While the categories created based on positive metaphor expressions are "useful, education, flexibility, fun and technology"; Among the negative metaphor expressions, "interaction, necessity, inadequacy, digital division, communication" categories were created. It is possible to say that the positive and negative features in the aforementioned research largely coincide with the advantages and disadvantages revealed in this research. It is possible to say that education has disadvantages as well as advantages as in face-to-face education. At this point, the most important factor to consider is how and what precautions can be taken to minimize the disadvantages of the distance education process, whether it is compulsory or not.

Conclusion and Suggestions:

- Although face-to-face education can be continued at the moment, special preparations should be made for emergency distance education in case of extraordinary situations. In this sense, the necessary financial means and guidance services for technology literacy should be provided for technological infrastructure and teacher-student access to be smooth.

- In order to provide qualified education in distance education, the importance of educational approaches towards active learning in online platforms should be adopted by teachers. In distance education, in-service trainings can be organized for teachers so that they can create their education plans by considering the affective characteristics of the students.
- Education programs can be structured depending on whether the distance education will be carried out urgently or preferably.
- Public awareness activities can be carried out in order to improve perceptions regarding distance education in a positive way.
- In future research, both separately and comparatively perception and attitude studies can be conducted on distance education among gifted students and students in all groups who need special education and students with typical development. Data can be collected in the same way from students with different affective characteristics and from groups that are party to distance education in any way. Necessary steps can be taken to solve the emerging problems by going to the root of the factors affecting perceptions and attitudes towards distance education. In this way, it can be ensured that the distance education processes, which are likely to take place later, are carried out more healthily and functionally.

Identification the Impact of Differentiated Digitally Supported Learning Environments

Barış AYAZ¹  Mehmet RAMAZANOĞLU²  Çelebi ULUYOL³ 

¹ Asst. Prof. Siirt University, Faculty of Education, Department of Instructional Technologies, Siirt/Turkey
brsmcimek@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Assoc. Prof. Siirt University, Faculty of Education, Department of Instructional Technologies, Siirt/Turkey m.ramazanoglu@siirt.edu.tr

³ Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technologies,
Ankara/Turkey celebi@gazi.edu.tr

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Flipped Learning,
Augmented Reality,
Learning Performance,
IT Competence
IT Motivation

The concepts of flipped learning (FL) and augmented reality (AR) draw attention which find strong support for contributing to learning performance. The purpose of this research is to examine to what extent pre-service teachers' environments with and without AR support differ from traditional digitally supported learning environments in terms of learning achievement. In this process, the analysis of the relationship between the perception of efficacy and motivation related to the learning content and the learning performance to measure the pure effect of the variables was the objective of another study. The study was conducted with the static group comparison design, which is among the weak experimental designs. The study group consisted of 109 pre-service teachers. Gain score test, academic motivation scale for learning information technology and perceived information and communication technologies (ICT) proficiency scale for pre-service teachers were used as data collection tools. Within the scope of the study, in-class implementations lasted for a total of eight weeks with each lasting for three hours. The ANOVA results indicated a statistically significant difference in favor of the AR-supported FL learning environment compared to the traditional digitally supported learning environment in terms of gains scores showing the pretest-posttest difference. In addition, no significant relationship was observed between perceived information technology proficiency and motivation status and gain scores. In this context, it can be suggested that the creation of AR supported FL environments from suitable content situations in learning performance.

Farklılaştırılmış Dijital Destekli Öğrenme Ortamlarının Etkisinin Belirlenmesi

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 30.06.2023

Kabul: 21.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Tersyüz Öğrenme
Artırılmış Gerçeklik,
Öğrenme Performansı,
BİT Yeterliği,
BİT Motivasyonu

Öğrenme performansına katkı sağladığına yönelik güçlü destek bulan tersyüz öğrenme (TYÖ) ve artırılmış gerçeklik (AG) kavramları dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının AR destekli ve desteksiz FL ortamlarının, geleneksel dijital destekli öğrenme ortamlarından öğrenme başarısı bağlamında farklılaşma durumunu incelemektir. Bu süreçte değişkenlerin saf etkisini ölçebilmek için öğrenme içerikleriyle ilişkili yeterlik algısı ve motivasyon durumlarının öğrenme performansı ile ilişkisinin öncelikle analiz edilmesi bir diğer araştırma amacı olmuştur. Çalışma zayıf deneysel desenler arasında yer alan statik grup karşılaştırmalı desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 109 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, erişim testi, bilişim teknolojilerini öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği ve öğretmen adayları için bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kapsamında sınıf içi uygulamalar üçer saat toplam sekiz hafta sürmüştür. Gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarıyla AR destekli FL öğrenme ortamı lehine, öntest-sontest farkını gösteren erişim düzeylerinde geleneksel dijital destekli öğrenme ortamına kıyasla, istatistiksel anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bunun yanında bilişim teknolojileri yeterlik algısı ve motivasyon durumlarıyla erişim puanı arasında anlamlı bir ilişki izlenmemiştir. Bu bağlamda dijital teknoloji deneyimleri yeterli seviyede olan öğrenme gruplarında uygun içerik durumlarından AR destekli FL ortamlarının oluşturulmasının öğrenme performansına olumlu katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Atıf/Citation: Ayaz, B., Ramazanoğlu, M. & Uluyol, Ç. (2023). Identification the Impact of Differentiated Digitally Supported Learning Environments. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 853-867.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

Individual experiences affect the learning experience. Therefore, it is one of the mechanisms that is difficult to explain, develop, and regulate. There are a great number of variables that have an impact on permanent and effective learning. Thus, it can be claimed that strong scientific studies form a basis for teachers. However, it is difficult to apply the elements that similarly increase teaching and learning performance in all populations. In such cases, it becomes important to activate and test alternative learning aids. These aids should consist of items supported by the literature. Strong empirical studies that discuss different learning qualities in different contexts with similar methods are frequently encountered in the literature (Gopalan et al., 2023; Jdaitawi, 2020; Ross & Morrison, 2013; Street et al., 2015). In this process of monitoring the trend, it is observed that students falling into the proficient-high range of digital technology proficiency and motivation achieve positive outcomes compared to different digital technology-supported learning processes (Usta & Korkmaz, 2010). In addition, one may notice that as perceived reality and closeness to life increase, the willingness and success of the learner also increase. In other words, as the student's perceived benefit and closeness to life increase, their learning performance also increases (Fidan & Tuncel, 2019; Sulastrri & Pertiwi, 2020). At this point, the impact of using augmented digital opportunities instead of a routinized expression on academic success is a matter of curiosity. There are significant differences in the academic success and motivation of learners who follow the learning content in AR-supported environments (Pathania et al., 2023). In addition, it is observed that students who improve their learning with classroom learning by starting to learn the learning content before a certain curriculum rather than on the day or hour of the course also create significant learning differences (Lin et al., 2023). It is noticed that learning gaps can be filled to a large extent in a well-structured learning environment suitable for the FL model (Deng & Gao, 2023). All these considerations reveal that it is necessary to investigate the impacts of different digitally supported environments on learning success.

Flipped Learning

FL emerges as a model built on the fluid nature of learning. It is thought that classroom teaching activity is limited to learning performance. Readiness is the foundation of this model. As the student's prior knowledge level increases, the learning domain expands. The content to be learned is increasing and diversifying. Different opportunities are offered to address learning deficiencies. FL is a mixed teaching approach that starts with the presentation of the learning content and the subject scope to the student before the lesson and continues with experiments, activities, and structured activities in the lesson (Kara, 2016). It has its basic assumptions. It is essential that the teacher and students have a good knowledge of information technology. In cases where this cannot be achieved, courses are recommended to ensure minimum conditions (Hayirsever & Orhan, 2018). Thus, it is critical to be able to use at least intermediate-level information technologies in FL. In this model, course contents, videos, and supporting materials are presented to the student before the course. It is recommended that the student follow all the content and check their learning. At this point, aids such as quizzes and end-of-course questions can be used. In this way, it is ensured that the student controls his/her learning with an external tool. In addition, the student is asked to take notes not only of the answers given to the questions but also the parts of the subject that s/he has not understood, or thinks /she has learned incompletely. The student can make up for all these deficiencies with his/her efforts, or s/he can ask the lecturer about these parts via distance communication tools. S/he can discuss this issue with classmates. In summary, the level of prior knowledge about the course contents is expected to increase at this stage. Thus, the face-to-face class becomes an easier form to process, develop, and take to the next level. In the face-to-face classroom environment, if learning deficiencies are still available, they will be satisfied, and alternative learning contents or challenging learning areas that are likely to serve metacognitive skills will be provided. In groups, students are expected to first make up for their learning deficiencies and then realize the collaborative joint product or idea-based projects.

It is observed that in-class activities are more effective and fit better in groups with high prior

knowledge (Yeşilyurt, 2021). This is among the areas from which FL benefits. Increasing the number of activities that reinforce learning, strengthen long-term memory, and gain transfer skills is another advantage of the model. Another positive aspect is that the instructor's one-sided lecture period can be divided into student-teacher interactions (Bergmann et al., 2012). Students who are asocial and have low course interest and motivation, as well as poor self-study and research performance, prevent the model from achieving success (Tse et al., 2019; Zainuddin et al., 2019). In addition to the strong studies investigating the learning success of only FL-supported learning environments, AR support, which minimizes the difficulty of physical access and brings real-life impressions to learning (Satpute et al., 2015), is thought to be an important supporter for FL environments.

Augmented Reality

This study has been designed to investigate the effectiveness of teaching information technologies with the support of AR, which is one of the richest digital technology tools. In fact, this situation depicts the period after the student's technological proficiency and readiness are revealed. In other words, it is important to construct study groups where student digital competence, which is one of the basic assumptions, is ensured. Thus, the AR difference can be revealed once the minimum technological competence conditions are satisfied in teaching the learning content.

AR is a technology that allows interaction with the content desired to be transferred into the physical environment of real people. It can also be expressed as the process of supporting virtual objects while using assistive technologies to examine real environments (Demirer & Erbaş, 2015). This is an experience that contributes to learning performance in which the learner has limitations in accessing information physically or problems such as difficulty in access and risk. By incorporating physical risks and difficulties into the AR environment, a pleasant and qualified learning process can be offered to the student (Miller et al., 2019). Virtual characters built in real-life environments and environments created by digital items have different uses. Fields such as commerce, education, entertainment, and engineering can be given as examples. AR provides supporting elements to make sense of the content and applications that can be accessed in a unit of time and ensure that they are permanent and cognizable. A digitally supported presentation of real items and characters differs from virtual reality in that it is better in terms of perceived reality (İçten & Bal, 2017).

There are two different classes of AR: optical see-through (OST) and video see-through (VST) AR. In OST systems, digital elements are projected onto the real-life environment. In VST systems, on the other hand, the entire scene with digital elements is watched in the computer environment (Somyürek, 2014). Both systems are used in educational environments. Supporting learning with virtual digital technologies brings along significant improvements in learning performance (Ersoy et al., 2016; Satpute et al., 2015; Usta et al., 2016). However, while it does not have influence in learning and academic success, some studies report that it supports learning motivationally (Yıldırım, 2016). AR applications have been followed for a while in the context of different variables with strong experimental studies. It also provides some benefits, such as student success, learning support, motivation, focus, knowledge construction, supporting permanence, interaction, and providing a safe working environment. On the other hand, the necessity of carrying markers and portable devices, as well as difficulties in material development and device access, are considered some of the limitations of such applications. Frequently used in educational fields, these technologies are important due to their critical features of concretization and realization (Özdemir, 2017). Testing it as an alternative method for learning performance with strong experimental studies is expected to contribute to the literature. However, it is understood that while past experimental studies frequently preferred traditional teaching methods in determining the control group, they did not care enough about alternative experimental groups. In this context, it seems meaningful to investigate learning and motivation levels with alternative experimental groups and digitally supported control groups.

Traditional Technology-Aided Learning Environments

Learning environments vary with the availability of opportunities. Effective learning tools have

powerful features to keep this difference going in a positive direction. Learning environments devoid of digital technologies can offer highly effective opportunities for success (McNicholl et al., 2020). However, some learning areas and subjects can reveal much better learning performances with digital support. Digital opportunities, especially in learning areas that are difficult or costly to monitor, obtain, and experience, are the mainstay of qualified learning outcomes. Although this statement does not fully defend the strong positive relationship between learning performance and the use of digital technology, there are examples of digital tool usage that negatively affects learning success and permanence (Gök, 2016).

Today's learning environments incorporate technology into classrooms to the extent that the conditions of the institution and country are appropriate. The fact that technology is in classrooms does not guarantee effective use or positive output. However, with well-structured instructional designs, it is possible to produce richer and more meaningful learning environments than the traditional classroom approach created with blackboards and chalk. Numerous options can positively affect learning success in technology-aided classrooms (Wang et al., 2022). In the information technologies course, simulation demonstrations for processor differences, symbolic representations of the first computers, or introductions of the interfaces of different operating systems are listed among the alternative activities of the technology-aided traditional classrooms. These environments are not always as technology driven as FL and AR environments. However, it should not be so limited as to narrow the possibilities of the control group (Kocakaya, 2012). Lecturing through the interactive lesson board, internet-based subject assignments, and end-of-course quizzes with Kahoot are among the exemplary activities of these environments. Thus, we encounter an environment whose learning content does not differ from that of alternative experimental groups and is not expected to turn into a student disadvantage.

As a complex step, the success of the student in learning the information technologies as flipped is a matter of curiosity. In other words, the performance of young adults, whose information technology level can be described as low-intermediate, in learning the relevant course is one of the focuses of this research. However, in this control, alternatives to traditional learning environments are formed in two groups. Thus, the effect of FL without a supportive AR application and its effect with supportive AR applications will be investigated. The essence of the factor that is effective in success and recall will be well understood. In this context, the aim of this research is to compare the effectiveness of AR-supported FL environments, FL environments, and traditional digitally supported learning environments. The questions guiding the study are as follows:

1. Is there a relationship between pre-service teachers' motivation, perceived proficiency, and gains?
2. Does learning performance in FL environments with and without the support of AR differ from traditional digitally supported learning environments?

METHOD

Research Design

This study was conducted with the static-group comparison design, which is among the weak experimental designs to reveal the impact of differentiated digitally supported learning environments on the gain score. The static-group comparison is a model based on the comparison of measurement scores with ready groups and used in cases where random assignment and matching are not included (Büyükoztürk et al., 2012; Fraenkel et al., 2012). In this study, which includes two instructors and three implementation groups (digitally supported traditional learning environment, flipped classroom learning environment, and AR-supported flipped classroom learning environment), the execution of the implementation activities of the relevant instructor was determined by drawing lots. In this context, to prevent the formation of a potentially disadvantaged group, in collaboration with common content, it was decided that one instructor would manage the activities of the control group while the other instructor would manage the activities of two different experimental groups. The symbolic representation of the

static-group comparison design and the implementations of the instructors are presented in Table 1.

Table 1. *Static-Group Comparison Design and Implementations of Instructors*

Groups	Pre-test	Process	Post-test	Implementations
Control	X		X	Digitally-Supported Traditional Learning
Experimental 1	X	X	X	Flipped Learning
Experimental 2	X	X	X	Augmented Reality-Supported Flipped Learning

Study Group

The study group consisted of 109 pre-service teachers (control group (40), experimental group 1 (37), experimental group 2 (32)) enrolled in the "Information Technologies" course of the first year in different departments in the 2022-2023 academic year at a public university located in the South-eastern Anatolia Region of Turkey. The demographic characteristics of the study group are given in Table 2.

Table 2: *Demographic Characteristics of The Study Group*

Groups	Gender	F	%
Control	Female	30	75.0
	Male	10	25.0
Experimental 1	Female	30	81.1
	Male	7	18.9
Experimental 2	Female	23	71.9
	Male	9	28.1

Implementation Process

In-class implementations within the scope of this research lasted for a total of eight weeks, with each lasting for three hours. Before the implementation of the academic achievement test, which was prepared for eight weeks depending on the course content, data were collected from three groups. The implementation of the relevant course content is presented below in order.

1. Entry into the computer
2. Computer Hardware
3. Computer Software
4. Operating System and Application Software
5. Control Panel
6. File Management
7. Keyboard and Functions
8. Microsoft Office (Word Processing Program)

The implementation process for the control group was carried out in a digitally supported traditional learning environment. In this process, the above-mentioned course content was taught using digital tools in a fully computerized laboratory environment. In the implementation process of the experimental group, a process suitable for the flipped classroom learning model was followed. In this process, course content videos prepared by the researchers were created on a YouTube channel and shared with the experimental group. Feedback was provided along with implementation activities in the computerized laboratory environment for the questions received by the participant group regarding each course. In the implementation process of the Experiment 2 group, unlike the implementation process of the Experiment 1 group, the course content videos were shared with the participant group through the AR-supported Eye Jack application instead of the YouTube channel. Before starting the implementation for this purpose, micro-training on the Eye Jack application was conducted with the participant group, and the Eye Jack mobile installation was provided to all participants. During the implementation, care was taken to ensure that the videos prepared for the course contents did not exceed 15 minutes, which meant an hour of course.

Following the implementation, in addition to the academic achievement test, other scale data thought to be related were obtained. Images of learning environments are presented in Figure 1.



Figure 1. Images of learning environments

Data Collection Tools

Gain Score:

The researchers developed this test (pre-post) to measure the pre-knowledge levels of the study group at the beginning of the implementation process and the recall levels at the end of the implementation process. Two field experts were consulted before using this test, which consists of 30 multiple-choice questions from the framework of the study. In line with the opinions of the field experts, the gain score test eventually included a total of 25 multiple-choice questions after the options of 4 questions were changed and 5 questions were removed. Then, a pilot implementation of the gain score test was conducted with two different groups. These groups consisted of 20 students in total who took the information technologies course via distance education and traditional education. At the end of the pilot test, the implementation time of the gain score test was determined as 30 minutes.

Academic Motivation Scale for Learning Information Technology:

This measurement tool was developed by Schreglmann (2018). The measurement tool, which is in six-point Likert type (Strongly Disagree - Disagree - Partly Disagree + Partly Agree + Agree + Strongly Agree), includes 15 items consisting of "Intrinsic-Occupational Motivation" and "Amotivation" dimensions. Exploratory and confirmatory factor analyzes were used for the factor structure evidence of this scale, whose pilot implementation was conducted and for which expert opinion was taken. The internal reliability coefficient values (Cronbach Alpha) of the scale with proven construct validity were found as

.816 for the Intrinsic-Occupational Motivation dimension and .785 for the Amotivation dimension. In this study, the internal reliability coefficient values (Cronbach Alpha) were calculated as (control group (.830), experimental group1 (.847), experimental group2 (.70) for the Intrinsic-Occupational Motivation dimension and (control group (.826), experimental group1 (.813), experimental group2 (.71) for the Amotivation dimension.

Perceived Information and Communication Technologies (ICT) Proficiency Scale for Pre-service Teachers:

Created by Şad and Nalçacı (2015), this measurement tool consists of 30 items in one dimension. The construct validity and reliability of this measurement tool, which is in five-point Likert type and rated from 'I am quite proficient' to 'I am quite non-proficient', were calculated. As a result of the construct validity analyzes, the single factor structure explained 48.03% of the total variance, and the internal reliability coefficient value (Cronbach Alpha) was calculated as 0.962. In this study, the internal reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was found to be (control group (.971), experimental group1 (.949), experimental group2 (.960)). In the calculation of Cronbach's alpha internal consistency coefficients, $\geq .70$ is considered acceptable, $\geq .80$ good, and $\geq .90$ excellent (Cronbach, 1951). Accordingly, it can be claimed that the data obtained both in the original research and within the scope of this research for the two measurement tools are reliable (Murphy & Davidshoper, 1988).

Data Analysis

An appropriate analysis program was used for the analysis of the data obtained within the scope of the research. Before applying the data analysis procedures to the research, the data obtained were subjected to the normality test. In this context, the skewness and kurtosis values of the data were examined with the Shapiro-Wilk Test to observe that the values in question ranged between ± 2 . Accordingly, the data obtained were accepted to be normally distributed (George & Mallery, 2019). Therefore, frequency, percentage, standard deviation, and arithmetic mean values were examined with parametric tests in the analyses. In addition, correlation coefficients were checked to examine the relationships between continuous variables. As a result, as there was no relationship between the independent variables, including "Academic Motivation for Learning Information Technologies" and "Perceived Information and Communication Technologies (ICT) Proficiency for Pre-service Teachers", which are thought to be related to gain scores, an ANOVA test was used instead of an ANCOVA test to examine the comparisons between groups in the context of the gain scores. The Bonferroni correction was used to avoid errors in comparisons between groups. Based on the correlation coefficient values between the variables in the study, $r < 0.20$ indicate that there was no relationship, values between 0.20 and 0.39 indicated that there was a weak relationship, values between 0.40 and 0.59 indicated that there was a moderate relationship, values between 0.60 and 0.79 indicated that there was a high level of relationship, and values between 0.80 and 1.0 indicated that there was a very high relationship (Köklü et al., 2021). The interpretation of the motivation scale (1-1.82 for Strongly Disagree, 1.83 -2.65 for Disagree, 2.66 -3.48 for Partially Disagree, 3.49-4.31 for Partially Agree, 4.32-5.14 for Agree, and 5.15-6 for Strongly Agree) was evaluated through the scoring method. The interpretation of the Perceived Proficiency Sufficiency scale (1-1.79 for Fairly Non-proficient, 1.80-2.59 for non-Proficient, 2.60-3.39 for Partially Proficient, 3.40-4.19 for Proficient, 4.20 for Fairly Proficient-5) was evaluated through the scoring method. Gain scores were evaluated over a minimum of 0 and a maximum of 100 points.

Ethic

This article was found ethically appropriate with the decision number 4741 of the scientific research and publication ethics committee of Siirt University on 2023.

FINDINGS

Motivation, Perceived Proficiency, and Gain Scores of Pre-Service Teachers

The arithmetic means and standard deviation values related to motivation, perceived proficiency, and gain scores of pre-service teachers are presented in Table 3.

Table 3: Motivation, Perceived Proficiency, and Gain Scores of Pre-Service Teachers

Factors	\bar{X}	SD
Intrinsic Motivation	5.72	.494
Amotivation	1.98	.603
Perceived Proficiency	2.90	.710
Gain Score	46.40	12.940

Table 3 highlights that the pre-service teachers marked the option of “strongly agree” in their intrinsic motivation ($\bar{X} = 5.72$) and the option of "disagree" in amotivation ($\bar{X} = 1.98$). It is also observed that their level of perceived proficiency was partially proficient ($\bar{X} = 2.90$). The gain scores of pre-service teachers were determined as ($\bar{X} = 46.40$). The gain score was 8 at minimum and 76 at maximum.

Relationship Between Motivation, Perceived Proficiency, and Gain Scores of Pre-Service Teachers

Correlation results for the relationship between motivation, perceived proficiency, and gain scores of pre-service teachers are presented.

It is highlighted that there is no relationship between pre-service teachers' gain scores and their intrinsic motivation ($r = 0.17$), between their gain scores and their amotivation ($r = 0.171$), and between the same gain scores and their perceived proficiency. ($r = 0.111$). Accordingly, it can be stated that intrinsic motivation, amotivation, and perceived proficiency do not have any effect on the gain score.

Pre-test levels of pre-service teachers

ANOVA results regarding the pre-test levels of pre-service teachers are presented in Table 5.

Table 5: ANOVA Results of Pre-Test Levels of Pre-Service Teachers

Variable	Groups	N	\bar{X}	Sd	F	P	Difference
Pre-test	Control	40	30.60	9.31	.20	.81	None
	Experimental 1	37	30.16	8.77			
	Experimental 2	32	31.50	8.05			

* Between Groups = 2, Within Groups 106, ($P < 0.05$)

Table 5 highlights that there is no significant difference between the pre-test scores of pre-service teachers of the control group ($\bar{X} = 30.60$), experimental group 1 ($\bar{X} = 30.16$), and experimental group 2 ($\bar{X} = 31.50$). Accordingly, it can be said that the gain scores of all pre-service teachers are at a similar level.

Gain Scores of Pre-service Teachers

ANOVA results regarding the gain scores of pre-service teachers are presented in Table 6.

Table 6: ANOVA Results Regarding the Gain Scores of Pre-Service Teachers

Variable	Groups	N	\bar{X}	Sd	F	P	Difference
Gain Score	Control	40	42.0	12.6	4.0	.02	Control-Experimental 2
	Experimental 1	37	48.4	13.3			
	Experimental 2	32	49.7	11.6			

* Between Groups = 2, Within Groups 106, ($P < 0.05$)

Table 6 highlights that the gain scores of pre-service teachers in the control group ($\bar{X} = 42.0$), experimental group 1 ($\bar{X} = 48.4$), and experimental group 2 ($\bar{X} = 49.7$) differentiate significantly ($F = 4.0$). According to the Bonferroni test results conducted to find the source of the difference, it was determined that the gain scores of the pre-service teachers who received an education with AR-supported FL were higher than the gain scores of the pre-service teachers who received an education with digitally supported traditional learning. Although the table did not reveal any difference, the gain scores of the pre-service

teachers who received an education with FL were higher than the gain scores of the pre-service teachers who received an education with digitally supported traditional learning. Accordingly, it can be said that AR-supported FL and FL environments are more effective than digitally supported traditional learning environments.

DISCUSSION, CONCLUSION, SUGGESTIONS

Student achievements vary in different digitally supported learning environments. This brings into question the superficiality of the relationship between learning and digital technology. The detailed explanation of the critical variables affecting learning success serves as a guide for educators and researchers. In this study, statistical analyzes were made in flipped groups with and without the support of AR. The performance of the traditional digitally supported learning environment against these groups was monitored. Before all of this, through the indirect examination of interest and motivation levels for digitally supported learning environments, the relationships between intrinsic motivation, amotivation, and perceived proficiency with gain scores were determined. As a result, it was observed that all the variables did not have a meaningful relationship with the gain score.

Another finding was that there was no statistical difference in the homogeneity and similarity analyses performed at the beginning of the research process. Thus, it was understood that the pre-test scores of the groups were similar, and the experimental effect could be observed more clearly. In the experimental process, two different FL environments, those with and without the support of AR, formed the experimental groups. In addition, the digitally supported traditional learning environment represented the control group. Instructor support was continuous during the eight-week experiment period. In accordance with the nature of FL in the experimental groups, feedback was given before and during the lesson, either individually or as a group. In the control group, while the feedback was provided instantaneously during the lesson, it was provided individually via email outside the lesson. As a result of the whole research, the success of the group receiving education with AR-supported FL was statistically higher than that of the traditional group. No statistical difference was observed in all other post-hoc comparisons except for this.

Dunleavy and Dede (2014) pointed out the difficulties of cognitive load and process management in addition to the benefits such as motivation and ease in problem-solving in AR-supported environments. There is a similarity between the limitations in this study as well. In cases where the negative effects of process management are reduced, there may be an improvement in the learning experience and an increase in performance (Satpute et al., 2015). In his study, Özdemir (2017) emphasized that AR-supported environments have a positive effect on success to a considerable extent, and they come with positive impressions in terms of motivation and learning process experience. Similarly, Ersoy et al. (2016) revealed the importance of AR in increasing learning achievement in their experimental studies. In many experimental studies, AR reveals positive effects on variables such as success, recall, learning performance, subject interest, and attitude (Buluş Kırıkkaya & Şentürk, 2018; Karakaş & Özerbaş, 2020). All these inferences are consistent with only the AR-supported environment results of this research. Along the same lines, Gül and Şahin (2017) benefited from AR technologies in computer hardware teaching in their studies. The success of the experimental group was observed to be significantly higher in the study carried out in the experimental infrastructure. Their results overlap with the results of this study.

The learning environment modeled with FL established the groundwork for high performance in terms of learning success in this study, but it did not reveal a significant difference from the traditional learning environment. Along the same lines, Koç Akran and Bayrak (2020) emphasized the advantage of the flipped model in terms of student participation and learning success in educational psychology, while Karaca and Ocak (2017) benefited from FL in the field of engineering to conclude that the FL group was more successful in their average success. In addition, Kaman (2020) experimentally proved the benefits of the model in the field of English education and explained the positive effects on post-test and motivation. The effect of the FL model is viewed as positive and curative in many well-structured experimental environments (Atwa et al., 2016; Bergman and Sams, 2012; Bishop and Verleger, 2013;

Bredow et al., 2021; Gögebakan Yıldız et al., 2016; Jdaitawi, 2020; Lee and Choi, 2019; Shyr and Chen, 2018). Accordingly, Aydın and Demirer (2022) benefited from FL's teaching of information technologies in their studies. While the researchers stated that it was effective in reducing homework and task stress, they underlined that it contributed significantly to learning success. Thus, the results of the relevant study contradict the results of this study. However, it should also be noted that such results support the results for AR-supported FL processes. A small number of experimental studies (Street et al., 2015) that did not observe a significant increase in academic achievement compared to studies with positive results overlap with this study.

Increasing learning performance is one of the important goals of educators. In addition, student motivation, interest, and continuity of participation and happiness are also considered important. For this reason, we are witnessing multidimensional variable analyses in well-structured studies. It is understood that FL and AR studies significantly contribute positively to these variables. However, the lack of strong experimental studies blending these two models has revealed the necessity of filling this gap. Another noteworthy detail in well-structured studies is that the optimistic results presented by different variables based on the average are not valid for all participants (Bredow et al., 2021). In other words, it is important to make detailed critiques of heterogeneous structures in the context of individual differences, technical competencies, and motivation.

The significant contribution of AR-supported FL environments to learning achievement is the clear result of this research. However, when evaluated individually, the analysis of individuals with low performance was not included in this study. In future research, the impressions of the FL model in classroom and extracurricular environments and individual detailed evaluations within the scope of in-class student performances will significantly contribute to the literature. It is considered valuable to analyze the problems in the triangle of technology, pedagogy, and learning areas by making a critical examination of low and medium performances in AR-supported FL environments. Thus, it will be possible to reveal the criteria that will allow the increase in in-class performance.

REFERENCES

- Atwa, Z. M., Din, R., & Hussin, M. (2018). Effectiveness of flipped learning in physics education on Palestinian high school students' achievement. *Journal of Personalized Learning*, 2(1), 73-85.
- Aydin, B., & Demirer, V. (2022). Are flipped classrooms less stressful and more successful? An experimental study on college students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00360-8>
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2012). *The flipped class: What it is and what it is not*. The Daily Riff.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. ASEE National Conference Proceedings, 30(9), 1–18.
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of educational research*, 91(6), 878-918.
- Buluş Kırıkkaya, E., & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 181-189.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Demirer, V., & Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 802-813.
- Deng, R., & Gao, Y. (2023). Effects of embedded questions in pre-class videos on learner perceptions, video engagement, and learning performance in flipped classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14697874231167098>
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 735-745.
- Ersoy, H., Duman, E., & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Fidan, M., & Tuncel, M. (2019). Integrating augmented reality into problem based learning: The effects on learning achievement and attitude in physics education. *Computers & Education*, 142, 103635.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference (15th ed.)*. NY: Routledge.
- Göğebakan Yıldız, D., Kıyıcı, G. & Altıntaş, G. (2016). A Research into the Flipped Classroom in terms of the Academic Achievement, and Views of the Prospective Teachers. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200. DOI: 10.19126/suje.281368
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218-243.
- Gök, T. (2016). The effects of social networking sites on students' studying and habits. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 85- 93.

- Gül, K., & Şahin, S. (2017). Bilgisayar donanımı öğretimi için artırılmış gerçeklik materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi. *Journal of Information and Technology*, 10(4), 353-362. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.347604>
- Hayirsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- İçten, T., & Güngör, B. A. L. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 5(2), 111-136.
- Jdaitawi, M., (2020). Does flipped learning promote positive emotions in science education? A comparison between traditional and flipped classroom approaches. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 516- 524. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.004>
- Kaman, N. (2020). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma. (Master's Thesis). <http://tez.yok.gov.tr>
- Kara, C.O. (2016). Ters Yüz Sınıf. Flipped Classroom. *Tıp Eğitim Dünyası*, 15(45). <https://doi.org/10.25282/ted.256096>
- Karaca, C., & Ocak, M. A. (2017). Effect of flipped learning on cognitive load: A higher education research. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 2(1), 20-27.
- Karakaş, M., & Özerbaş, M. (2020) fizik dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 452-468.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel çalışmalar ne kadar güvenilir? How reliable are the experimental studies? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225–231.
- Koç Akran, S. & Bayrak, F. (2020). Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 90-113. <https://doi: 10.47714/uebt.738920>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik (25. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee, J., & Choi, H. (2019). Rethinking the flipped learning pre-class: Its influence on the success of flipped learning and related factors. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 934-945.
- Lin, H. C., Hwang, G. J., Chou, K. R., & Tsai, C. K. (2023). Fostering complex professional skills with interactive simulation technology: A virtual reality-based flipped learning approach. *British Journal of Educational Technology*, 54(2), 622-641.
- McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(1), 50-58.
- Miller, M. R., Jun, H., Herrera, F., Yu Villa, J., Welch, G., & Bailenson, J. N. (2019). Social interaction in augmented reality. *PLoS One*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216290>
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing (4th ed)*. Prentice Hall.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632.
- Pathania, M., Mantri, A., Kaur, D. P., Singh, C. P., & Sharma, B. (2023). A chronological literature review of

- different augmented reality approaches in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(1), 329-346.
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2013). Experimental research methods. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 1007-1029). Routledge.
- Satpute, T., Pingale, S., & Chavan, V. (2015, January). *Augmented reality in e-learning review of prototype designs for usability evaluation*. In 2015 International Conference on Communication, Information & Computing Technology (ICCICT) (pp. 1-4). IEEE.
- Schreglmann, S. (2018). Developing academic motivation scale for learning information technology (AMSLIT): A study of validity and reliability. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 145-153. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p145>
- Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer assisted learning*, 34(1), 53-62.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekmek: Artırılmış Gerçeklik, *Eğitim Teknolojisi*, 4(1), 63-80.
- Street, S. E., Gilliland, K. O., McNeil, C., & Royal, K. (2015). The flipped classroom improved medical student performance and satisfaction in a pre-clinical physiology course. *Medical Science Educator*, 25, 35-43.
- Sulastri, S., & Pertiwi, F. N. (2020). Problem based learning model through constextual approach related with science problem solving ability of junior high school students. *INSECTA: Integrative Science Education and Teaching Activity Journal*, 1(1), 50-58.
- Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181802>
- Tse, W. S., Choi, L. Y., & Tang, W. S. (2019). Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 385-398.
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Usta, E., Korucu, A., & Yavuzarslan, İ. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye’de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 84-95.
- Wang, X. M., Hu, Q. N., Hwang, G. J., & Yu, X. H. (2022). Learning with digital technology-facilitated empathy: an augmented reality approach to enhancing students’ flow experience, motivation, and achievement in a biology program. *Interactive Learning Environments*, 1–17.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.
- Yıldırım, S. (2016). Fen bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin başarısına, motivasyonuna, problem çözme becerilerine yönelik algısına ve tutumlarına etkisi. [Unpublished master dissertation]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zainuddin, Z., Zhang, Y., Li, X., Chu, S. K. W., Idris, S., & Keumala, C. M. (2019). Research trends in fipped classroom empirical evidence from 2017 to 2018: A content analysis. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(3), 255–277.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Öğrenme deneyimi ve performansı bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Bu nedenle açıklaması, geliştirilmesi ve düzenlenmesi zor mekanizmalardan biridir. Kalıcı ve etkili öğrenmeyi etkileyen değişken sayısı oldukça fazladır. Bu noktada güçlü bilimsel çalışmaların öğretmenlere dayanak oluşturduğu söylenebilir. Yine de bütünüyle öğretim ve öğrenme performansını artıracak unsurları tüm kitlelerde benzer nitelikte uygulamak zordur. Bu durumlarda alternatif öğrenme yardımcılarını devreye sokmak ve sınamak önem kazanmaktadır. Bu yardımcılardan alanyazın tarafından desteklenen öğeler olması kritiktir. Nitekim alanyazında benzer yöntemlerle farklı bağlamlarda farklı öğrenme kalitesinden söz eden güçlü ampirik çalışmalara sıklıkla rast gelmektedir (Gopalan, Rosinger ve Ahn, 2023; Jdaitawi, 2020; Ross ve Morrison, 2013; Street, Gilliland, McNeil ve Royal, 2015). Artırılmış gerçeklik (AG) destekli ortamlarda öğrenme içeriğini takip eden öğrenenlerin akademik başarı ve motivasyonlarında önemli farklar görülmektedir (Pathania vd., 2023). Ek olarak öğrenme içeriğini belirli bir öğretim programında, gününde, saatinde değil de öncesinde öğrenmeye başlayarak sınıf için öğrenmelerle öğrenmesini geliştiren öğrencilerin de anlamlı öğrenme farkları oluşturduğu gözlenmektedir (Lin vd., 2023). Flipped learning (FL) modeline uygun, iyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında öğrenme eksikliklerinin büyük ölçüde kapatılabildiği fark edilmektedir (Deng ve Gao, 2023). Tüm bunların ışığında farklı dijital destekli ortamların öğrenme başarısına etkilerinin irdelenmesi gereklilik kazanmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı AG destekli FL öğrenme ortamı, FL öğrenme ortamları ve geleneksel dijital destekli öğrenme ortamlarının etkililiğini karşılaştırmaktır.

Yöntem: Farklılaştırılmış dijital destekli öğrenme ortamlarının erişim puanına etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma zayıf deneysel desenler arasında yer alan statik grup karşılaştırmalı desen ile yürütülmüştür. Statik grup karşılaştırmalı modeli, hazır gruplarının bulunduğu ölçüm puanlarının karşılaştırılmasına dayanan, seçkisiz atamanın ve eşleştiriminin yer almadığı durumlarda kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). İki öğretim elamanının ve üç uygulama grubunun (dijital destekli geleneksel öğrenme ortamı, ters yüz edilmiş sınıf öğrenme ortamı, AG destekli ters yüz edilmiş sınıf öğrenme ortamı) hazır olarak bulunduğu bu çalışmada ilgili öğretim elamanının uygulama etkinliklerinin yürütülmesi kura yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlama bir öğretim elamanı kontrol grubunun, diğer öğretim elamanı ise iki farklı deney grubunun etkinliklerini yürütmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yere alan bir devlet üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı bölümlerde birinci sınıfın "Bilişim Teknolojileri" dersine kayıtlı (kontrol grubu 40, deney 1 grubu 37, deney 2 grubu 32) toplam 109 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Kontrol grubunun uygulama süreci dijital destekli geleneksel öğrenme ortamı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç bilgisayar laboratuvarı ortamında bulunan dijital araç gereçlerden yararlanılarak bilgisayara giriş, bilgisayar donanımı, bilgisayar yazılımı, işletim sistemi ve uygulama yazılımları, denetim masası, dosya yönetimi, klavye ve fonksiyonlar ve Microsoft Office konu içerikleriyle işlenmiştir. Deney 1 grubunun uygulama sürecinde ters yüz edilmiş sınıf öğrenme modeline uygun bir süreç işlenmiştir. Deney 2 grubunun uygulama sürecinde ise Deney 1 grubunun uygulama sürecinden farklı olarak ders içerik videoların katılımcı grubuyla paylaşımı YouTube kanalı yerine artırılmış gerçeklik destekli EyeJack uygulaması üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunun uygulama sürecinin başında ön bilgi seviyelerini, uygulama sürecinin sonunda ise hatırlama düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Başarı testi, Schreglmann (2018) tarafından geliştirilen Bilişim Teknolojilerini Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği ve Şad ve Nalçacı (2015) tarafından oluşturulan Öğretmen Adayları için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Yeterlilik Algısı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma: Araştırma sürecinin başında gerçekleştirilen ve gruplararası homojenlik ve benzerlik analizlerinde istatistiksel olarak farklılık olmadığı belirlenmiştir. Böylelikle grupların öntest skorlarının benzer olduğu ve deneysel etkinin daha net izlenebileceği anlaşılmıştır. Deneysel süreçte AG destekli ve desteksiz olmak üzere iki farklı FL ortamı deney gruplarını oluşturmuştur. Bunun yanında dijital destekli geleneksel öğrenme ortamı ise kontrol grubunu temsil etmiştir. Sekiz haftalık deney sürecinde öğretici desteği sürekli olmuştur. Geri bildirimler deney gruplarında FL doğasına uygun olarak ders öncesi ve ders içinde bireysel veya grup olarak verilmiştir. Kontrol grubunda ise yalnızca ders içinde geri bildirimler anlık olarak sunulurken ders dışında mail aracılığıyla bireysel olarak destek sağlanmıştır. Bütün araştırma sonucunda AG destekli FL ile eğitim verilen grubun başarısı istatistiksel olarak geleneksel gruptan yüksek gözlenmiştir. Bunun dışında ki tüm post-hoc karşılaştırmalarında istatistiksel bir fark izlenmemiştir. FL ile modellenmiş öğrenme ortamı bu çalışmada öğrenme başarısı anlamında yüksek performans için zemin hazırlamakla birlikte geleneksel öğrenme ortamı ile anlamlı ölçüde farklılık açığa çıkarmamıştır. Kaman (2020) çalışmasında İngilizce eğitimi alanında FL modelinin yararlarını deneysel olarak kanıtlamış, son test ve motivasyon üzerindeki olumsuzlukları açıklamıştır. Birçok iyi yapılandırılmış deneysel ortamda FL modelinin etkisini olumlu ve iyileştirici olarak görmekteyiz (Atwa, Din and Hussin, 2016; Bergman ve Sams, 2012; Bishop ve Verlager, 2013; Bredow et al., 2021; Göğebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016; Jdaitawi, 2020; Lee and Choi, 2019; Shyr ve Chen, 2018). Aydın ve Demirel (2022) çalışmalarında benzer biçimde bilişim teknolojilerinin öğretiminde FL'den yararlanmış ve araştırmacılar ödev ve görev stresini azaltmada etkili olduklarını ifade ederken, öğrenme başarısına anlamlı ölçüde katkı sağladıklarını da altını çizmiştir. Bu çalışma sonuçlarının araştırmamız ile tutarlılık göstermediği ifade edilebilir. Ancak AG destekli FL süreçleri için bu çalışmaların bizim sonuçlarımız için destekleyici olduğu belirtilebilir. Pozitif sonuçları taşıyan çalışmaların karşısında az sayıda akademik başarıda anlamlı bir artış izlemeyen deneysel çalışmalar (Street, Gilliland, McNeil ve Royal, 2015) bu çalışma ile tutarlı sonuçlar göstermektedir. AG destekli FL ortamlarının öğrenme başarısına

anlamli katkısı bu araştırmanın net sonucudur. Ancak bireysel olarak değerlendirildiğinde düşük performans gösteren bireylerin analizi bu araştırma kapsamına alınamamıştır. Gelecek araştırmalarda FL modelinin sınıf ve ders dışı ortamlardaki izlenimleri ve ders içi öğrenci performansları kapsamında bireysel olarak detaylı değerlendirmeleri literatüre önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezler: Bir İnceleme Çalışması

Hacer Tekerci 

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye
hacertekerci@mehmetakif.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 04.07.2023
Kabul: 04.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi,
Bilimsel Süreç Becerileri,
Lisansüstü Tezler,

Bilimsel düşünme sürecinde gelişen bilimsel süreç becerileri bir araştırma sürecinin temelini oluşturur. Erken dönemde bilimsel süreç becerileri kavramı tüm dünyadaki araştırmacıların olduğu gibi aynı zamanda Türkiye'deki araştırmacıların da sıklıkla üzerinde çalıştığı bir alan durumuna gelmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye'de okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin tamamında genel eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi için ilgili bilimsel alan yazımına Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Türkiye'de yayımlanmış ve okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı bütün tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu başlıkları içeren 2010-2022 yılları arasında toplam 45 tezin olduğu tespit edilmiştir. En fazla yayının 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en fazla çocuklarla çalışıldığı ve çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır

Postgraduate Theses on Scientific Process Skills in the Preschool Period: A Review Study

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 04.07.2023
Accepted: 04.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:

Preschool,
Scientific Process,
Postgraduate Theses,

Scientific process skills, which are developed in the scientific thinking process, form the basis for a research process. The concept of scientific process skills has become an area of frequent concern for researchers in Turkey, as well as researchers around the world, in recent years. For this reason, this study attempted to identify the general trends of all postgraduate papers on scientific process skills published in the preschool years in Turkey. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to collect the research data. For the document analysis, the relevant scientific literature was obtained from the National Thesis Centre databases. All dissertations published in Turkey on the topic of science process skills in preschool years were included in the study. As a result of the research, it was found that there were a total of 45 dissertations with these titles between the years 2010-2022. It was found that most of the publications were in 2019. It was found that the studies mostly worked with children and mostly preferred quantitative research methods.

Atıf/Citation: Tekerci, H. (2023). Okul Öncesi Dönemde Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezler: Bir İnceleme Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 868-886.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Bilim, geleceğin entelektüel, rekabetçi ve yetenekli neslin şekillenmesinde temel konulardan biridir (Mat, 2019). Bilim sorgulama becerileri, bireylerin hem insanlara dair hem de toplumsal sorunları çözmek için bilimsel araştırma yapma yeteneğinin geliştirilmesine destek olur. Bilim süreç becerileri, sorunlarla başa çıkmak veya bilim deneyleri yapmak için son derece önemlidir. Bu nedenle bilimsel süreç becerileri, kavramları işletme, ilgili hipotezler oluşturma, verileri yorumlama, deney yapma ve sonuçları sunma yeteneğini ifade etmektedir (Karim vd., 2017). Aynı zamanda bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme ve bilimsel sorgulamanın temelidir ve öğrencilerin beceri performanslarıyla yansıtılan bilim süreci hakkındaki bilgiyi değerlendirmek için önemlidir. Bu beceriler, yükselen teknolojik ilerlemeye bağlı olarak modern dünyada kritik öneme sahiptir (Stephen ve Daikwo, 2021). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların bilimsel düşünme, bilimsel sorgulama ve temel süreç becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için ise nörobilimsel çalışmalar ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmaların anlaşılması ve açıklanması çocuklarda bu becerilerin eğitimciler, araştırmacılar ve ebeveynler tarafından istenilen şekilde desteklenmesinde oldukça önemlidir.

Düşünme süreçlerine üzerine yapılan çalışmalar tarihsel açıdan değerlendirildiğinde, tarihte bununla ilişkili olarak psikolog Gestalt'ın çalışmalarını takip eden Max Wertheimer (1945) bilimsel düşünceye dair ilk araştırmalarını, dönüm noktası niteliğindeki kitabı 'Productive Thinking'de başlatmıştır. Wertheimer özellikle problem çözme sürecinde zihinsel süreçleri tanımlamaya çalışırken, Einstein'ın görelilik kavramını nasıl ürettiğini, karşılaştığı engeller karşısındaki aşamaları gerçekleştirme yollarını keşfetmeye çalışarak Albert Einstein ile görüşmeler gerçekleştirmiştir (Novick ve Bassok, 2005). Diğer taraftan bilişsel süreçleri ve öğrenmeyi birleştiren teoriler ve yaklaşımlar (J. Piaget, Bruner, Vygotsky, Gardner, Baundra, Atkinson ve Shiffrin, Broadbent, Gestalt, Gagne, Ausubel, Case gibi) ise bugün çocuklarda düşüncenin gelişimi ve düşünme süreçlerinin anlaşılmasında oldukça etkili olmuştur. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklarda düşünmenin gelişimini açıklayan ve en çok benimsenen görüşler şüphesiz J. Piaget, Bruner ve Vygotsky tarafından ortaya konulmuştur (De Bono, 1993). Bilimsel düşüncenin altında yatan bilişsel yeteneklere ilişkin ilk araştırmalardan biri, Bruner ve arkadaşlarının çalışmaları olmuştur. Onlar bilimsel düşünmeyi bir şeyin bir kategorinin üyesi olup olmadığını belirlemek amacıyla, hipotezlerin test edilmesi ve verilerin toplanması olarak görmüş ve bunun içinde bir dizi strateji belirlemişlerdir (Novick ve Bassok, 2005). Diğer taraftan Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, erken dönemde düşünme süreçlerinin anlaşılmasında oldukça etkili olmuştur (Psychologie du développement, 2013). Piaget'e göre çocuklarda bilişsel gelişim dört aşamada gerçekleşmektedir. Piaget, tüm bireylerin bu farklı aşamalardan belirli bir sırayla geçtiğini ve her aşamada gerçekleştirilen belirli bilişsel işlevlerin olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte gelişim dönemleri arasında keskin sınırlar olmadığını, çocukların bilimsel bilgi, bilimsel kavram ve bilimsel süreç becerilerine yönelik kazanımlarının, yaşa ve gelişim özelliklerine bağlı bireysel farklılık olabileceğini ifade etmiştir (Piaget, 1936). Ayrıca bilimsel kavramların ve bilimsel süreç becerilerinin, sürekli bir döngü içerisinde ve kazanılabileceğini öne sürmüştür (Carr ve Luken, 2014). Çocuklarda bilimsel düşünme sürecini açıklamaya ışık tutan önemli isimlerden bir diğeri ise Vygotsky'dir. Vygotsky bilimsel kavramlar ve günlük kavramları birbirinden ayrı tanımlayarak çocuklarda kavram kazanımına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Daha sonra bu konuyu teori ve sınıflandırmalarla ilişkili olarak geliştirmiştir (Kikas, 2004).

Günümüzde özellikle nörobilim ve öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda zihin ve beyin, düşünme ve öğrenme süreçleri, düşünme ve öğrenme sırasında meydana gelen sinirsel süreçler ve yeterliliğin gelişimi üzerine olağanüstü bir bilimsel çalışma yoğunluğu dikkati çekmektedir (Baron, 1993; Brodnax, 2004; Costa, 1991; Dubinsky vd., 2022; Eaglemen, 2015). Son zamanlarda meydana gelen zihin araştırmalarında, devrim niteliğinde sayılabilecek çalışmalar değerlendirildiğinde, geçmiş otuz veya kırk yılın eğitim için önemli etkileri olduğu görülmektedir (Hart, 1981; Hebb, 1949 Akt: Der, 2016; Kandel, 2006; Mahut vd., 1982; Milner vd., 1998). Özellikle etkileri günümüze uzanan beyin ve öğrenme ilişkisini açıklamak için bilim insanlarının (Giedd, Sowell, Deheane, Butterworth, Geary, Miller, Mercer, Tomey, Marolda, Orton-Gillingham,

Sherrington, Skinner, Pavlov, Maria Montessori, Grace Fernal, Seguin, Konorski, Hebb gibi) yaptığı nörobilimsel çalışmalar, beyin çalışma prensiplerinin ortaya konulması, bilimsel düşüncenin gelişimi, düşünme süreçleri ve ilgili becerilerin açıklanmasında oldukça önemli bir rol oynamıştır (Katai vd., 2008). Bu bağlamda öncelikle bilimsel düşünme üzerine yapılan araştırmaları biliş üzerine yapılan genel araştırmalardan ayıran şey, bilimsel düşünmenin tipik olarak bilimsel içeriğe sahip olan düşünmeyi içermesi olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel düşünme, bilimin içeriği hakkında akıl yürütürken (fiziksel bilimler alanında kuvvet teması) veya tipik bilimsel faaliyetlerde bulunurken (deney yaparken) veya bilimde sıklıkla kullanılan belirli akıl yürütme türleri (Pluto'nun ötesinde bir gezegen olduğu sonucuna varmak) sırasında kullanılan zihinsel süreçleri ifade etmektedir (Dunbar ve Fugelsang, 2005). Dolayısıyla bilimsel düşüncenin doğasını anlamak, yalnızca bilimsel bir anlayış yahut becerileri geliştirmek için değil, aynı zamanda insan olmanın ne demek olduğunu, bu dünyada var olmanın gayesini anlamlandırabilmemiz için de önemli bir konu olmuştur. Ancak bilimsel düşünmeyi genel düşünme kavramından ayıran özelliklerin anlaşılması çocuklarda bilimsel düşünmenin gelişimi açısından son derece önemlidir. Bu nedenle bilimsel düşünce gelişiminin altında yatan bilimsel süreç becerilerinin anlaşılmasına yardımcı olmak için ayırt edilmesinin önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

İlgili alan yazın çalışmalarında tarihsel süreç ve günümüz araştırmaları birlikte değerlendirildiğinde ise bilimsel düşüncenin gelişimi üzerine yapılan çalışmalarla birlikte, çocuklarda düşünme dahası bilimsel düşünme konusunda gittikçe daha da derinleşen araştırmalar yapıldığı dikkati çekmektedir. Özellikle günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, beyin araştırmaları ve düşünme süreçlerinin daha açık bir şekilde anlaşılabilmesi konusunda oldukça çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda son yirmi yılda nörobilim alanında yapılan araştırmalarda, insan beynindeki değişimin ve gelişiminin sürekli devam ettiğini, değiştiği ve yeni durumlara uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Chudler, 2005). Özellikle plastisite (beynin esnekliği) kavramı, öğrenmeye yönelik oldukça farklı bir bakış açısı sunmuştur (Bocchio vd., 2017). Bu konuda uzun süre yapılan çalışmalar sonrasında beyinin plastik olduğu, yaşam boyunca her yaşta yeni bağlantılar geliştirebildiği ve yeniden yeniden kendisini düzenleme yeteneğine sahip olduğu açıklamaları, plastisite (veya nöral plastisite) kavramının bilimsel araştırmaların odak noktasında yer almasına neden olmuştur (Fandakova ve Hartley, 2020). Beyindeki yapılar fizyolojik olarak her bireyde aynı bileşenlere sahip olmasına rağmen her bir bireyde kişisel ve benzersiz yapıların meydana gelmesine yol açan şeyin ise 'deneyimler' olduğu vurgulanmıştır (Nikolic, 2010). Tüm bu nedenlerle birlikte, beyin gelişimi ile birlikte gerçekleşen fizyolojik gelişimler, bilişsel süreçlerinde sağlıklı işlemesi açısından önem arz etmektedir. Bunun için erken çocukluk dönemi çocuklarda, beyin gelişimi ve bilişsel süreçler açısından belirli hassas dönemler (Mather, 2020) içermesinden dolayı bu dönemde çocuklara sunulacak sürekli ve tutarlı bilimsel deneyimlerin, gelecekte iyi bir bilimsel düşünür olmaları için gerekli olduğunu kanıtlamaktadır.

Bilimsel süreç, 1967 yılında tanıtilen Bilim-Bir Süreç Yaklaşımı (Science-A Process Approach – SAPA) müfredatıyla ilgili olarak 'American Association for Advancement of Science – AAAS' tarafından ortaya konulmuş bir kavramdır. Bilimsel süreç becerileri ise bilim süreçlerini analiz etmek veya keşfetmek için bilim insanları tarafından kullanılan becerilerdir. Dolayısıyla öğrenme süreci boyunca meydana gelen bir problem, sorun, soru veya bilimsel olguyu incelemek için kullanılırlar (Fugarasti vd., 2019). Bilimsel düşünme süreci, bilimsel araştırmada temel becerilerle ilgilidir ve dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Darmaji vd., 2019). Özellikle bu süreçte gelişen bu beceriler, bilimsel süreç becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel süreç becerileri bir araştırma sürecinin temelini oluşturmakla birlikte (Martin vd., 2005) aynı zamanda birçok bilim disiplinine uygun ve bilimsel davranışı yansıtan geniş ölçüde transfer edilebilir yeteneklerden oluşmaktadır (Stephen ve Daikwo, 2021).

Genel olarak bilimsel süreç becerileri, 'Science-A Process Approach (SAPA)' isimli fen müfredatında temel bilimsel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri olarak kategorize edilmektedir. Erken dönemde temel bilimsel süreç becerilerinin sınıflandırmaları incelendiğinde ise gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, kaydetme, iletişim kurma, tahmin etme ve sonuç çıkarma, (Azizoğlu vd., 2010; Lind,

2005) bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ise değişkenleri kontrol etme, tanımlama yapma, hipotez oluşturma, verileri yorumlama deney yapma ve model oluşturma olarak açıklanmıştır (Padilla, 1990). Ancak araştırmalara göre bu dönemdeki bazı çocukların gelişimsel farklılıklardan dolayı orta düzey süreç becerilerini de basit seviyede gerçekleştirebildikleri görülmüştür (Charlesworth ve Lind, 2007; Kandır vd., 2012; Tekerci, 2015). Buna göre ise erken dönemde bilimsel süreç becerilerinin; gözlem yapma, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme ve kaydetme, iletişim, tahmin etme ve sonuç çıkarma olarak toplamda sekiz beceriyi ifade ettiği kaynaklarda dikkati çekmektedir (Kandır vd., 2012; Morrison, 2012).

Okul öncesi dönemde bilim eğitiminin temel amaçlarından bazıları; çocukların bilim yapmayı sevmesi, bilime ve bilimsel olgulara ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesi (Matzicopolus vd., 2008), bilime yönelik sahip oldukları yoğun merak duygusunun güçlendirilerek kalıcı düşünme eğilimlerinin oluşturulması (Perkins vd., 2000), bilimsel süreç becerilerinin desteklenmesi ve gelecekte iyi bir bilimsel düşünür olarak yetişmeleri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bilimsel süreç becerileri, çocukların bilim okuryazarı olmaları, yaşam kalitesinin ve standardının artması için yaşamın her alanında kullanabileceği yetenekleri içermektedir (Trundle, 2009). Bu nedenle erken dönemde bilimsel süreç becerileri konusu dünyada genelinde araştırmacıların dikkatini çeken ve derinlemesine çalışılan bir alan durumuna gelmiştir (Akman vd., 2003; Darmaji vd., 2019; Nafiqoh ve Wulansuci, 2021; Özkan, 2021; Stephen ve Daikwo, 2021; Ting ve Siew, 2014). Bilimsel süreç becerileri konusunu inceleyen araştırmacıların, çocukların bu becerileri geliştirme sürecinde etkili olan kişisel gelişim özellikleri, yöntemler, değişkenler, kişiler ve farklı özellikleri inceledikleri görülmüştür (Kavak ve Deretarla-Gül, 2021; Saygılı ve Yalman, 2021).

Diğer taraftan ilgili alan yazında okul öncesi dönemde yapılan lisansüstü tez çalışmalarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde; matematik eğitiminde sayı ve sayma, eğitim ortamları, değerler, fen eğitimi, psikolojik dayanıklılık, oyun, drama, dil gelişimi, davranış sorunları, görsel algı becerileri, resimli çocuk kitapları, farklı eğitim yaklaşımları, duyu düzenleme, iki dillilik, sosyal beceriler, duyu eğitimi, aile katılımı, baba odaklı çalışmalar, çevre eğitimi çalışmaları, öz düzenleme, öğrenme güçlüğü gibi başlıkları konu alan ve lisansüstü tezlerin incelendiği çok sayıda çalışma yapıldığı dikkati çekmiştir (Çiftçi ve Ersoy, 2019; Çifçi vd., 2021; Çoşkun ve Arık, 2022; Durmuşoğlu ve Bilgen, 2023; Erbil-Kaya vd., 2022; Gülay-Ogelman ve Akdoğan, 2023).

Bununla birlikte Türkiye’de bilimsel süreç becerilerini de kapsayan çalışmaların analizinin yapıldığı araştırmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar sistematik olarak Ahi ve Kıldan’ın (2013) Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelediği çalışma, Aral ve ark. (2015) Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezleri incelediği çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Özellikle Aral ve Kadan’ın (2022), çocukların yer aldığı bilimsel süreç becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan 2007-2021 yılları arasındaki lisansüstü tezleri incelediği çalışmada 3-18 yaş dönemindeki çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik analiz çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada toplam 217 teze ulaşarak, yıl, enstitü, yöntem, tez tekniği, örneklem ve içerik analizi açısından genel olarak incelenmiştir. Ayrıca bilimsel süreç becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların süreci incelendiğinde, üniversitelerin lisansüstü programlarında yürütülen ve farklı değişkenlerin dikkate alındığı birçok tez çalışmasının olduğu görülmektedir (Aral ve Kadan, 2022; Gülay-Ogelman ve Akdoğan, 2023; Ünvar ve Gülbahar, 2022). Ayrıca okul öncesi dönemde, düşünme becerileri kapsamında mevcut durumu betimleyen lisansüstü tez çalışmalarına (Bilgiç ve Kandır, 2020; Tozduman-Yaralı, 2020) rastlanmasına rağmen özellikle okul öncesi dönemi ve bilimsel süreç becerilerini kapsayan ve lisansüstü tez çalışmalarının mevcut durumunu betimleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki ilgili alanlarda yapılacak analizlerin ve incelemelerin, konu ile ilgili eğilimler, eksiklikler, dokunulmamış yönlerin ortaya konulmasında oldukça önemli bir yeri vardır. Bu nedenle bilimsel ilerlemelere yön veren yönelimlerin ortaya konulmasında en etkili yöntemlerden biri, bu alanda yürütülen çalışmaların analiz edilmesidir (Bıkmaz vd., 2013). Bunun sonucunda da ortaya çıkan durumlar açısından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmek, bu konuda yapılacak çalışmalar açısından yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada, belirlenen ölçütler doğrultusunda ve günümüzden geçmişe doğru yapılan tüm çalışmaları kapsaması; okul öncesi dönemde

bilimsel süreç becerileri ile ilgili genel bir çerçeve ortaya koyacağından, yürütülecek çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişimini öngören bilimsel süreç becerileri konusunda gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın yalnızca okul öncesi dönem ve bilimsel süreç becerileri özelinde gerçekleştirilmiş olması çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırmada, farklı üniversitelerin bünyesinde yapılan ve başlığı okul öncesi dönemde ‘bilimsel süreç becerileri’ ve ‘temel süreç becerileri’ olan lisansüstü tezlerinin betimsel olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Yayımlanan tezler incelendiğinde ise belirtilen kapsamda ilk tezin 2010 yılında yayınlandığı tespit edildiği için, yıl aralığı 2010 ve 2022 yılları arasında olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, Türkiye’de okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilgili yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin tümü; tezlerin başlıkları, düzeyleri, yazıldıkları yıllar, yürütüldüğü üniversiteler, araştırma modelleri, katılımcılar ve veri toplama araçları yönünden analiz edilerek, ilgili konuda genel eğilimleri belirlenmek ve bu konuda öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye’de yapılan okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı lisansüstü tezlerin;

- a) Başlıklarına (bilimsel süreç becerileri, temel bilimsel süreç becerileri),
- b) Düzeylerine (yüksek lisans ve doktora),
- c) Başlıklarda yer alan temalara,
- d) Yayımlandıkları yıllara,
- e) Araştırma modeli (nicel, nitel ve karma yöntem),
- f) Katılımcılara (öğretmen, öğretmen adayı, çocuk, aileler vb.),
- g) Veri toplama araçları (ölçek, anket, görüşme vb.) göre dağılımları nasıldır?

Bu bağlamda okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ve ilişkili alanlarda yürütülecek yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı ve anlayış getirebilmek, yeni fikirler ve yöntemlerle gelecekte araştırmacılara ve alana katkı sunulması için bu sorulara cevap bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma modellerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, yazılı dokümanların içeriklerini analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Corbin ve Strauss (2008) araştırma kapsamında ulaşılan dokümanlardan anlam çıkarmak, seçilen konu ile ilgili bir anlayış ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanması olarak açıklamışlardır.

Yürütülen bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri alanında yayımlanmış lisansüstü (yüksek lisans-doktora) tezler oluşturmuştur. Bu doğrultuda ‘bilimsel süreç becerileri’, ‘temel süreç becerileri’, ‘okul öncesi’, ‘erken çocukluk’ anahtar kelimeleri ile yapılan inceleme sonucunda Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı bulunan; ‘bilimsel süreç becerileri’ ve ‘temel süreç becerileri’ başlığı kapsamında yer alan 339 tez incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda okul öncesi eğitim alanında bu başlıkları içeren toplam 45 tezin olduğu

görülmüştür. Bu tezlerin tamamının tam metinlerine online olarak ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evreninin tümüne ulaşılabildiği için Türkiye’de yayımlanan okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı bütün tezler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada çalışma kapsamında incelenen dokümanlar betimsel içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Ültay vd., 2021). Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırma kapsamında ulaşılan dokümanlar dört aşamada incelenerek sonuca ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamalar: (1) araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kuramsal çerçevesinden ya da ortaya çıkan boyutlardan (tezlerin başlıkları, düzeyleri, yılları, yürütüldüğü üniversiteler, kullanılan araştırma modelleri, katılımcıları ve kullanılan veri toplama araçları) yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturması. (2) Oluşturulan kategoriler kapsamında verilerin tanımlanması. (3) Tanımlanan verilerin tablolar şeklinde sunulması, açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması. (4) Elde edilen verilerin yorumlanarak, sonuçların güçlendirilmesi için başka araştırmaların sonuçları ile değerlendirilip, yorumlanması.

Araştırmanın amacı olan okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri konulu Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler incelenerek, kodlanmıştır. Sonrasında incelenen araştırmalar analiz edilerek alan yazın ışığında bulgular tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı yayımlanmış lisansüstü tezler; ‘düzeylerine’, ‘yıllarına’, ‘yürütüldüğü üniversitelere’, ‘araştırma modellerine’, ‘veri toplama araçlarına’, ‘katılımcılara’ ve ‘bilimsel süreç becerileri ile ilişkilendirilen değişkenlere’ göre dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinin Dağılımı

No	Tez Adı	Yılı	Üniversite Adı
1	Sorgulama temelli STEM etkinlikleri ile fen öğretiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine olan etkileri	2022	Balıkesir Üniversitesi
2	Okul öncesi programında uygulanan yapılandırılmış fen etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi	2022	Kastamonu Üniversitesi
3	Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve matematik öğretimi etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarının bilimin doğası anlayışları açısından incelenmesi	2021	İstanbul Aydın Üniversitesi
4	Montesori eğitimine devam eden 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiş M-Stem programının çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2021	Yıldız Teknik Üniversitesi
5	60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine Stem-A etkinliklerinin etkisinin incelenmesi	2021	Marmara Üniversitesi
6	Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara yönelik geliştirilen Stem eğitim uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2021	Uşak Üniversitesi
7	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterlilikleri İle 60-72 Ay Çocukların Temel Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2020	İstanbul Okan Üniversitesi
8	Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	2020	İnönü Üniversitesi
9	Koklear implantlı okul öncesi çocukların işitsel muhakeme becerileri ile bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi	2020	Ege Üniversitesi
10	Stem uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi	2019	Manisa Celal Bayar Üniversitesi

11	Montesori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2019	Necmettin Erbakan Üniversitesi
12	4-6 yaş okul öncesi çocuklarına etkinlik temelli Stem eğitiminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2019	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
13	Stem eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2019	İstanbul Aydın Üniversitesi
14	Dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel gelişim düzeylerine etkisi	2019	Fırat Üniversitesi
15	Okul öncesi dönem oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2019	Mersin Üniversitesi
16	Stem uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi	2019	Fırat Üniversitesi
17	Erken çocukluk döneminde bilim ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi	2019	Marmara Üniversitesi
18	60-72 aylık çocukların öğrenme stilleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	2019	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
19	Becerikli Eller Aktif Zihinler Bilim Eğitim Programı'nın 5-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi	2019	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
20	Okul Öncesi Eğitimde Drama Temelli Stem Programı'nın bilimsel süreç becerilerine ve yaratıcı düşünme becerilerini etkisi	2019	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
21	STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi: 5 yaş örneği	2019	Trabzon Üniversitesi
22	İlk Yıllar Eğitim Programı'nın (PYP) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi	2018	Yıldız Teknik Üniversitesi
23	Fetemm etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi	2018	Marmara Üniversitesi
24	Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 ay çocuklarına yönelik geliştirilen Stem Programı'nın çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2018	Yıldız Teknik Üniversitesi
25	Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen ve matematik öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki	2018	Dokuz Eylül Üniversitesi
26	Aile katılımlı fen etkinliklerinin beş-altı yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerileri ve bilime karşı tutumlarına etkisi	2017	Uludağ Üniversitesi
27	Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi	2016	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
28	Açık alan etkinlikleri ile desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi	2016	Dokuz Eylül Üniversitesi
29	60-72 aylık okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi	2016	Dumlupınar Üniversitesi
30	'Tahmin-Gözlem-Açıklama' stratejisine dayalı fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerini etkisi	2016	Mustafa Kemal Üniversitesi
31	55-72 aylık çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2016	Okan Üniversitesi
32	48-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ve matematik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi	2015	Hacettepe Üniversitesi
33	Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi	2014	Dumlupınar Üniversitesi
34	Okul öncesi çocukları için bilimsel süreç becerileri değerlendirme aracının geliştirilmesi	2012	Gazi Üniversitesi

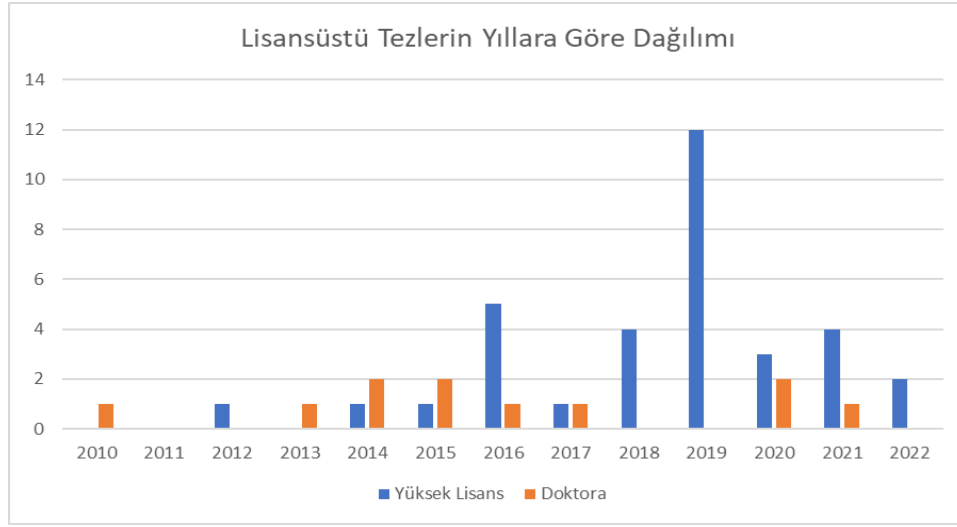
Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı 34 yüksek lisans tez çalışması olduğu görülmüştür. Yüksek lisans tez çalışmalarının yıllara göre dağılımları incelendiğinde ise ilk tezin 2012 yılında yayımlandığı ve en fazla tezin ise (n=12) 2019 yılında yayımlandığı dikkati çekmiştir. Yürütülen tezlerin tümünün doğrudan bilimsel süreç becerileri ile ilişkili olduğu ve çalışmaların çoğunda (n=29) çocuklarda bilimsel süreç becerilerine odaklanıldığı, yalnızca altı yüksek lisans tezinin öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı dikkati çekmiştir. Ayrıca yüksek lisans tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımlarında farklı üniversitede (n=23) çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinin Dağılımı

	Tez Adı	Yıl	Üniversite
1	Sanat ve Bilimle Keşif Programı'nın çocukların yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine yansımaları	2021	Hacettepe Üniversitesi
2	Stem eğitimine dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi	2020	Çukurova Üniversitesi
3	Stem yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	2020	Gazi Üniversitesi
4	Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi	2017	Hacettepe Üniversite
5	Sorgulama Temelli Bilim Eğitimi Programı'nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ile dil ve kavram gelişimlerine etkisi	2016	Hacettepe Üniversitesi
6	60-72 Aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan bilimsel süreç becerilerine etkisi	2015	Marmara Üniversitesi
7	60-66 Aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı'nın etkisi	2015	Gazi Üniversitesi
8	Okul öncesi öğretmenleri için bilimsel süreç becerilerine yönelik eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması	2014	Uludağ Üniversitesi
9	Destekleyici Bilim Etkinlikleri Programı eğitiminin okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerine etkisi	2014	Selçuk Üniversitesi
10	Sciencestart Destekli Fen Eğitimi Programı'nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisi	2013	Selçuk Üniversitesi
11	Altı yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretimi programı önerisi	2010	Selçuk Üniversitesi

Tablo 2'de okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerine yönelik yapılan 11 doktora tez çalışmasının yer aldığı görülmüştür. Yayımlanan doktora tez çalışmalarının yıllara göre dağılımları incelendiğinde, ilk çalışmanın 2010 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların tümünün doğrudan bilimsel süreç becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların çoğunun (n=10) çocuklarda bilimsel süreç becerilerine odaklandığı, yalnızca 'Destekleyici Bilim Etkinlikleri Programı' eğitiminin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerine etkisi' başlıklı tezin, öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeyleri açısından incelendiği dikkati çekmiştir. Ayrıca doktora tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımlarında farklı üniversitede (n=6) çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin karşılaştırmalı olarak yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin %2,2’sinin (n=1) 2010, 2012, 2013 yılına, %4,4’ünün (n=2) 2017 ve 2022 yılına, %6,6’sının (n=3) 2014, 2015 yılına, %8,8’inin (n=4) 2018 yılına, %11,1’inin (n=5) 2020 ve 2021 yılına, %13,3’ünün (n=6) 2016 yılına ve %26,6’sının (n=12) 2019 yılına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamında İncelenen Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	n	%
STEM Uygulamaları	15	33.3
Farklı Yaklaşımlar ve Özelliklerde Bilim Eğitimi Programları	12	26.6
Okul Dışı Öğrenme Ortamı Etkinlikleri	3	6.6
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Becerileri	3	6.6
Oyun Yöntemi Uygulamaları	3	6.6
Değerlendirme Aracı Geliştirme	2	4.4
Öğretmen Adayı Bilimsel Süreç Becerileri	2	4.4
Yılmazlık Düzeyi	1	2.2
Aile Katılımlı Fen Etkinlikleri	1	2.2
Matematik Kavramları	1	2.2
Öğrenme Stilleri	1	2.2
İşitsel Muhakeme Becerileri	1	2.2
Toplam	45	100

Tablo 3’de okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı lisansüstü tezlerin “bilimsel süreç becerileri” ile karşılaştırılan değişkenler incelendiğinde; tezlerin %33,3’sinin (n=15) STEM alanında (Sorgulama temelli STEM etkinlikleri, Montessori eğitimine devam eden 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiş M-STEM programı, STEM yaklaşımına uygun fen etkinlikleri, drama temelli STEM programı), %26,6’sının (n=12) farklı yaklaşımlar ve bilim eğitimi programları (yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, destekleyici bilim etkinlikleri programı, duyu temelli bilim eğitimi programı, sorgulama temelli bilim eğitimi programı, ‘tahmin-gözlem-açıklama’ stratejisine dayalı fen ve doğa etkinlikleri, Becerikli Eller Aktif Zihinler bilim eğitim programı, bilim ve mühendislik uygulamaları, sanat ve bilimle keşif programı, fen ve matematik öğretimi etkinlikleri, İlk Yıllar Eğitim Programı, Sciencestart Destekli Fen Eğitimi Programı), %6,6’sının (n=3) okul dışı öğrenme ortamı etkinlikleri, %6,6’sının (n=3) okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri, %6,6’sının (n=3) oyun yöntemi (oyun tabanlı öğrenme yöntemi, dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlar), %4,4’ünün (n=2) değerlendirme aracı geliştirme (okul öncesi çocuklar için), %4,4’ünün (n=2) öğretmen

adaylarının bilimsel süreç becerileri, %2,2'sinin (n=1) yılmazlık düzeyi, aile katımlı fen etkinlikleri, matematik kavramları, öğrenme stilleri ve işitsel muhakeme becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Tablo 4. Tezlerin Katılımcılara Göre Dağılımları

Katılımcılar	n	%
Çocuk	39	86,6
Öğretmen	4	8,8
Öğretmen Adayı	2	4,4
Toplam	45	100

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de yapılmış okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı tezlerin katılımcılara göre dağılımları incelendiğinde ise %86,6’sının (n=39) çocuklarla çalışıldığı, %8,8’inin (n=4) öğretmenlerle çalışıldığı, %4,4’ünün öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür. Ancak okul öncesi dönemde çocukların ve ebeveynlerin bilimsel süreç becerilerinin ilişkisel olarak incelendiği bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü Tezlerin Modellerine Göre Dağılımları

	n	%
Nicel Araştırma Modeli	33	73.3
Karma Araştırma Modeli	12	26.6
Toplam	45	100

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı tezlerin; %73,3’ünde (n=33) nicel araştırma modelinin, %26,6’sında (n=12) karma araştırma modelinin kullanıldığı, sadece nitel araştırma modelinin tercih edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

	n	%
Ölçek	27	60
Veri Toplamada Çeşitleme (Ölçek, görüşme, gözlem, doküman vb.)	18	40
Toplam	45	100

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı tezlerin; %60’ında (n=27) ölçek ve %40’ında (n=18) ölçek, görüşme, gözlem, doküman vb. veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri konulu Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin betimsel içerik analiz yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen lisansüstü tezler araştırmacı tarafından belirlenen; lisansüstü tezlerin düzeyleri, yılları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, katılımcıları ve bilimsel süreç becerileri ile ilişkilendirilen değişkenler kategorileri yönünden incelenmiştir. Araştırma kapsamında tespit edilen çalışmalar analiz edilerek alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında genel olarak Türkiye’de yürütülen okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri temalı lisansüstü çalışmaların oldukça az olduğu düşünülmektedir. Ancak son on yılı aşkın bir süredir okul öncesi dönemde hem farklı temalarda hem de bilimsel süreç becerilerine ilişkin lisansüstü çalışmaların sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmada, farklı üniversitelerin bünyesinde yapılan ve başlığı okul öncesi dönemde ‘bilimsel süreç becerileri’ ve ‘temel süreç becerileri’ olan lisansüstü tezlerinin betimsel olarak analiz edilmesi temel amacıyla 339 tez incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, 2010-2022 yılları arasında bilimsel süreç becerileri temalı toplam 45 tez olduğu, bu çalışmaların 34’ünün yüksek lisans, 11’inin doktora tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yayımlanan tezler düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu dikkat çekicidir. Ayrıca okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilgili yayımlanan ilk lisansüstü tezin 2010 yılında yayımlanan bir doktora tezi olduğu ve lisansüstü çalışmaların tümünün doğrudan bilimsel süreç becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca 2011 yılında ise lisansüstü düzeyde hiç çalışma yapılmadığı dikkati çekmiştir. Bu anlamda önceki yıllara ait analiz çalışmaları olsa da Ahi ve Kıldan (2013) Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011) çalışmasında benzer olarak tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olması sonucu ile örtüşmektedir. Benzer olarak Aral ve ark. (2015) tarafından çocuk gelişimi ile ilgili tamamlanan tezleri inceledikleri çalışmada, yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans tezleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile doğrudan ilişkili 2010 yılından önce çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma bulgularında en fazla çalışmanın ise 2019 yılında yayımlandığı görülmüştür. Şahin ve Bartan (2017) ise okul öncesi eğitim alanında 2011-2016 yılları arasında yürütülen tezleri inceledikleri çalışmada, incelenen tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans ve 22 tezin doktora tezi olduğu, 2012 ve 2015 yıllarında yüksek lisans, 2013 yılında ise doktora çalışmasının daha yoğun olduğu görülmüştür. Günümüzde ise farklı açılardan lisansüstü çalışmaların analizlerinde benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkati çekmiştir. Örnek olarak Sezer’in (2022) erken çocukluk ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıl açısından dağılımını incelediği çalışmasında, tezlerin yarıya yakınının 2019 yılında yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gülay-Ogelman ve Akdoğan (2022) Türkiye’de okul öncesi alanda psikolojik dayanıklılık konulu tezlerde ilk yüksek lisans tezinin 2013; ilk doktora tezinin 2016’da tıptan uzmanlık tezinin 2019’da tamamlandığı görülmektedir. Ayrıca özellikle 2010 yılından itibaren araştırmaların artmaya başladığına ilişkin araştırma sonuçlarında vurgu yapıldığı görülmüştür. Ayrıca lisansüstü tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımlarında çeşitli üniversiteler (n=29) bünyesinde çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür.

Tezlerin katılımcılara göre dağılımları incelendiğinde ise çalışmaların çoğunluğunun çocuklar ile yürütüldüğü, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini inceleyen çok az çalışma olduğu, ebeveynlerin bilimsel süreç becerilerine odaklanan bir çalışmanın ise olmadığı tespit edilmiştir. Yürütülen tezlerde yalnızca beş tezin öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı dikkati çekmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuk yaş grupları içinden en fazla yaş ortalaması beş-altı yaş grubu olan çocuklarla çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Türkiye’de 2000-2007 yıllarını kapsayan erken çocukluk dönemi ile ilgili çalışmaların ise yaşlara göre dağılımları incelendiğinde yine en çok beş-altı yaş grubundaki çocuklarla yürütüldüğü belirlenmiştir (Bertan vd., 2009). Diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında ise Aral ve Kadan (2022) bilimsel süreç becerilerinin en fazla oranda ortaokul ve ilkokul, en az oranda ise okul öncesi ve lise dönemiyle çalışıldığını ortaya koymuşlardır.

Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri teması etrafında yürütülen tezlerin başlıkları incelendiğinde ise okul öncesi dönemi ifade etmek için; okul öncesi öğrencileri, okul öncesi çocukları, okul öncesi öğretmenleri, 60-72 aylık çocuklar, erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönem, 5 yaş grubu çocuklar, 4-6 yaş okul öncesi çocukları, 5-6 yaş çocukları, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, 48-72 aylık okul öncesi çocukları, 60-66 ay çocuklar, okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitimin

öğrencileri, 55-72 aylık çocuklar, 48-66 aylık çocuklar, altı yaş çocukları şeklinde ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Bilimsel süreç becerileri için kullanılan ifadeler incelendiğinde ise, ‘temel bilimsel süreç becerileri, bilimsel süreç becerileri’ ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Çocuklar okul öncesi dönemde çok yönlü gelişim alanlarında değişen oranlarda ve hızlı bir değişim yaşamasına karşılık 3 yaş grubundaki çocuklarla hiçbir çalışma yapılmadığı dikkat çekici bir bulgudur. Araştırma sonuçlarında, araştırmacıların ay olarak değişen odak gruplarla çalışmaları, derinlemesine bu becerilerin incelendiğini ancak daha küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda sınırlılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada lisansüstü tezlerinin “bilimsel süreç becerileri” ile karşılaştırılan farklı değişkenler açısından dağılımları incelendiğinde ise tezlerin çoğunluğunun STEM alanında olduğu, sonrasında farklı yaklaşımlar ve özelliklerde geliştirilmiş bilim eğitimi programları doğrultusunda çalışıldığı görülmüştür. Bilimsel süreç becerileri ile ilişkilendirilen diğer alt temaların ise okul dışı öğrenme ortamı etkinlikleri, okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri, oyun yöntemi, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, yılmazlık düzeyi, aile katımlı fen etkinlikleri, matematik kavramları, öğrenme stilleri ve işitsel muhakeme becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında Türkiye’de okul öncesi dönemde yürütülen lisansüstü çalışmaların farklı değişkenlerle birlikte analizinin gerçekleştirildiği çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların özellikle araştırma konusu ile yakından ilgili olanlar ele alındığında; düşünme becerileri (Bilgiç ve Kandır, 2020), fen eğitimi (Coşkun ve Arık, 2022), bilimsel süreç becerileri (Aral ve Kadan, 2022), matematik becerileri (Durmuşoğlu ve Bilgen, 2023) gibi konulara da dikkati çektiği, çalışmalarda kullanılan yöntem ve teknikler, yıllara göre dağılımları, yaş ve içerik analizi bakımından incelendiği ancak özelde okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerine odaklanan çalışma olmadığı dikkati çekmiştir. Ancak yapılan çalışmalar içerisinde, bilimsel süreç becerilerine yönelik bilgi veren sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örnek olarak Şahin ve Bartan (2017) okul öncesi dönemi kapsayan yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmada, çoğunlukla eğitim ve bilimsel süreç becerileri üzerine odaklanıldığını tespit etmişlerdir. Benzer olarak Aral ve Kadan (2022) çalışmalarında, bilimsel süreç becerilerinin tümünü inceleyen ve Türkiye’deki örneklerle ve çocuklarla yapılan araştırmalarla sınırlandırıldığını tespit etmişlerdir. Coşkun ve Arık (2022) ise ele alınan konu bakımında okul öncesi fen eğitimi kapsamında en fazla tez çalışmasının sırasıyla; Fen bilimlerine yönelik algı ve tutum, yeni yaklaşım yöntem ve teknikler ve bilimsel süreç becerileri konu alanlarında yapıldığını belirlemişlerdir.

Tezlerde kullanılan araştırma modellerine göre dağılımlarında, araştırma türleri açısından nicel araştırmanın ve karma desenli araştırma yaklaşımlarının daha çok tercih edildiği, bunun yanında yalnızca nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu konuda Ahi ve Kıldan (2013) okul öncesi dönemde yapılan lisansüstü çalışmaları incelediklerinde nitel araştırma yöntemlerinin alanda yürütülen tezlerde ikinci sırada yer aldığı ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ünver ve Gülbahar (2022) okul öncesi dönemde yürütülen tezlerin araştırma modellerine göre dağılımlarını incelediklerinde, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tezlerin çoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerileri ile ilişkili yürütülen tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler olduğu görülmüştür. Benzer sonuçların paylaşıldığı Kılınç ve Uzun’un (2020) çalışmasında tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler ve anketler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular veri toplama ve örneklemlere ulaşmada kolaylık sağladığından dolayı nicel verilerin toplanmasında öncelik olarak tercih edildiği düşünülebilir. Yürütülen tezlerde nicel araştırma modellerinin daha fazla kullanılmasından dolayı, nicel araştırma yöntemi kapsamında nicel veri toplama araçlarının sayıca fazla olması araştırma sonuçlarında beklenen bir bulgudur. Bu nedenle ölçek ve anketlerin, araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiğine yönelik alan yazında (Ahi ve Kıldan, 2013; Ünver ve Gülbahar, 2022) yer alan bulgularla birlikte araştırmanın bu bulguları benzer sonuçlar ifade etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk dönemi, beyin gelişimi ve beyindeki sinaptik bağlantıların yoğun olarak oluşturulduğu ve hayatın ilerleyen dönemlerinde birçok beceriye temel oluşturacak bu donanımların (Bilgiç ve Kandır, 2020)

ve beraberinde bilimsel düşünme için temel oluşturan süreç becerilerinin desteklenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle erken dönemde çocukların bilime ve bilimsel olgulara yönelik eğilimleri, güçlü bir şekilde onları araştırmaya, sorgulamaya, öğrenmeye ve bilimsel düşünmeye yönlendirmektedir (Dündar-Coecke, 2021). Çocuklar için erken dönemde gelişimsel açıdan belirli hassas dönemler olduğu ve bu dönemlerde çocukların öğrenme sürecinde gelişen birçok beceri olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte özellikle bilişsel gelişim açısından düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi için erken dönemler oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklara erken yıllarda sunulan yaşantıların ve deneyimlerin içinde düşünme eğitiminin; öğrenme eğilimlerini, dil becerilerini, sorgulama ve araştırma becerilerini, neden sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma, eleştirme, karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulma, karar verme ve plan yapma stratejisi geliştirme gibi birçok bilişsel becerinin desteklenmesinde önemli olduğu açıktır. Ayrıca erken çocukluk dönemi, beyin gelişimi ve beyindeki sinaptik bağlantıların yoğun olarak oluşturulduğu ve hayatın ilerleyen dönemlerinde birçok beceriye temel oluşturacak bu donanımların (Bilgiç ve Kandır, 2020) ve beraberinde bilimsel düşünme için temel oluşturan süreç becerilerinin desteklenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle yapılan lisansüstü tezlerin doğrudan çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişime odaklanması bu becerilerin erken dönemde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk dönemi sonraki öğrenmeler için kritik bir dönemdir. Erken dönemde edinilen bilimsel süreç becerilerinin yaşamın sonraki dönemlerine temel oluşturuyor olması bu dönemin önemini daha da ön plana çıkarmaktadır (Darmaji vd., 2019). Dolayısıyla erken dönemde desteklenen bilgi ve becerilerin incelenmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi için bir çerçeve ortaya konulması oldukça önemlidir. Yeni yüzyıl da eğitim programlarının amaçlarında öğrenmeye ilişkin oldukça köklü değişiklikler meydana gelmiştir (Gloria ve Darmin, 2017). Araştırmacılar çeşitli disiplin dalları ve yaş grupları içerisinde özellikle bilişsel süreçlerin öğrenme sürecindeki yerini çeşitli yönleriyle çalışmaya devam etmişlerdir (Costa, 2000; Costa, 2008; Leikin, 2007; Ritchhart, 2015). Özellikle öğrenme sürecinde, çocukların problem karşısında nasıl düşünceleri gerektiği ve yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme yollarının öğretilmesi ve bunun için yaşam boyu onlara eşlik edecek becerilerin geliştirilmesi günümüz çalışmalarında sıklıkla vurgulanmıştır (Juhji ve Nuangchalerm, 2020; Khalil ve Osman, 2017). Araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü üzere özellikle STEM eğitimi gibi çeşitli bilim müfredatlarının ve değişkenlerin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini farklı yönleriyle ele alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Darmaji vd., 2019; Stephen ve Daikwo, 2021)

Araştırmada okul öncesi dönemde son on yılda çocukların bu becerilerine daha fazla odaklanıldığı, çocukların aktif olarak yer aldığı eğitim uygulamalarının bilimsel süreç becerilerini desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte daha çok gelişimsel olarak çocukların mevcut durumunu tespit etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği ancak ilerleyen dönemlerde etkisi incelenen eğitim programlarının kalıcılığının test edilmediği dikkati çekmiştir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların çoğunluğunda bilimsel süreç becerilerinin bir bütün olarak desteklenmeye ve değerlendirilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada özellikle çocukların eğilimlerini temel alan ve çocukların bilimsel süreç becerilerini tek tek ve/veya bütünlük olarak ele alan ve boylamsal olarak çeşitli değişkenleri derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılmasının ileriki dönemlerde çocukların birçok düşünme becerisinin temelini oluşturacağı aşikardır. Bu konuda Bilgiç ve Kandır (2020) çocukların bilimsel düşünme anlayışlarının erken dönemde geliştirilmesi açısından önerilerde bulunmuştur. Özellikle, erken problem çözme becerileri, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri, erken düşünme becerilerine yönelik tüm alt beceriler ile ilişkili çalışmalar yürütülmesine dikkati çekmişlerdir.

Diğer taraftan okul öncesi dönemde çocukların eğilimleri ile bilimsel süreç becerilerinin ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılması, çocukların beceri geliştirme sürecine katılmaya daha istekli ve motive olmaları açısından oldukça önemlidir. Araştırma bulguları açısından yürütülecek çalışmaların doktora düzeyinde incelenmesi, bu alana ilişkin uzmanlaşmış bakış açılarını beraberinde getirecektir. Dolayısıyla bağlantılı ve disiplinlerarası çalışmalar yürütülmesinde ve derinlemesine incelemelerde önemli bir fark yaratacağı yönünde değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenler, öğretme adayları ve ebeveynlerle yürütülen az sayıda lisansüstü çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bilimsel süreçte öğretmenlerin, çocuklarda bilimsel düşünmenin ve bilimsel süreç becerilerin desteklenmesi için gereken yeterliliklerle donatılması tüm bu hedeflere ulaşılabilmesinin en temel ölçütüdür. Çünkü bu yolda çocukların bilimsel sorgulamaları, öğretmenin seçtiği odak noktasının altında yatan önemli bilimsel konseptleri tam olarak anlamasıyla yönlendirilir. Bu konuda Kefi ve ark. (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmenin kendileri tarafından yazılan fen etkinlikleri analiz edildiğinde, çoğunluğunun çocuklarda gözlem becerisini desteklemeye çalıştıkları ve diğer becerileri desteklemek konusunda düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenme hedeflerine katkı sağlayan refah atmosferine sahip öğrenme ortamları oluşturabilme yeteneğine sahip olmaları bu becerilerin desteklenmesi açısından gereklidir (Juhji ve Nuangchalem, 2020). Bunun için ise öğretmenlere meslek öncesi pedagojik eğitimleri içerisinde, çocuklarla bilim yapma ve bilimsel düşünme için gerekli bilimsel süreç becerilerini destekleyici yöntem ve tekniklerin kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü eğitimde tüm bu amaçlara ulaşılabilmesi açısından en belirleyici durum öğretmenler olarak değerlendirilebilir. Ancak okul öncesi dönemde çocukların bilimsel süreç becerilerinin yalnızca okul temelli uygulamalar ile değil, ebeveynler tarafından da desteklenmesi bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır (Aral vd., 2019). Bu konuda Durmuşoğlu ve Bilgen (2023), lisansüstü tezleri incelediği çalışmada incelenen tezlerin örneklem/çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında 21 tez içerisinde, çocuklar-ebeveynler, çocuk-ebeveyn-öğretmenler ve sadece öğretmenlerle yürütülen tezlerin sayısının toplam 5 olduğunu tespit etmişler. Benzer şekilde Erbil-Kaya ve ark. (2022) lisansüstü tezlerin örneklem kitlesinin dağılımı açısından en çok çocuklarla ve öğretmenlerle çalışıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle araştırma sonuçlarında öğretmen, çocuk ve ebeveynlerin bilimsel süreç becerilerine bütüncül olarak odaklanan çalışmaların artırılması önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklemede ki rolü çalışmalarda dikkat çekici bir şekilde vurgulanmaktadır (Cheng, 2010). Bununla ilgili olarak Setiawan ve Sugiyanto (2020) Endonezya'daki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin analizini yaptıkları çalışmada, gözlem %76,1, hipotez önerme %76,4, deney planlama %60,0, araçları kullanma %57,2, yorumlama %39,4, kavramları uygulama %48,1 ve iletişim %18,3 olarak sıralanmıştır. Yapılan gözlem çalışmalarının ise bilimsel gözlemden ziyade görmek olarak anlaşıldığı dikkat çekicidir. En düşük yüzde yorumlama becerileri ve iletişim becerilerinde ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bunun nedenleri pedagojik eğitim süresinin kısa olması ve öğretim programında bu yeterliliklerin yeterince kazandırılmaması olarak açıklanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarında öğretmenlerin meslek öncesi ve sonrası bu konuda kendi yeterliliklerini geliştirmeleri önerilmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin bilimsel süreç becerilerine odaklanan çalışmaların artırılması ve çok yönlü değerlendirilmesi önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmacılar tarafından tezlerde daha çok karma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Oysa ki nitel yöntemlerin kullanılması, daha küçük çalışma grupları ile daha derinlemesine çalışma imkânı sunacağından çok yönlü ve disiplinlerarası çalışmalara olanak sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte, yeni araştırmalara ışık tutması açısından dünyadaki örneklerin de incelenerek çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlere yönelik yapılan çalışmaların farklı açılardan ele alınarak artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Akman, B., Üstün, E. & Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
<https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/19400/206186>

- Aral, N. & Kadan, G. (2022). Çocukların yer aldığı bilimsel süreç becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 22(1), 436-464. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-967994>
- Aral, N., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Yurteri-Tiryaki, A., Sağlam, M. & Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16. https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000103
- Aral, N., Özdoğan Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin Sultanoğlu, S., Fındık, E. & Yurteri Tiryaki, A. (2019). Üniversite ve toplum bütünleşmesinde örnek bir uygulama: Bilim üniversitede çocuklarla buluşuyor. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 202-215. <https://doi.org/10.33308.26674874.2019332105>.
- Azizoğlu, N., Dönmez, F. & Azizoğlu, N. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 79-109.
- Baron, J. (1993). Why teach thinking? - An essay. *Applied Psychology: An International Review*, 42(3), 191-237. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00731.x>
- Şahin, G. & Bartan, M. (2017). Okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 60, 69-84. <https://doi.org/10.9761/JASSS7256>
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. & Doğan Güçüz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8. https://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_322.pdf
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Altinyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 287-303.
- Bilgiç, Ş. & Kandır, A. (2020). Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(3), 49-62. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.604250>
- Brodnax, M. R. (2004). *Brain compatible for learning*. [Doctoral dissertation]. Indiana University.
- Bocchio, M., Nabavi, S. & Capogna, M. (2017). Synaptic plasticity, engrams, and network oscillations in amygdala circuits for storage and retrieval of emotional memories. *Neuron*, 94(4), 731-743. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2017.03.022>
- Carr, V. & Luken, E. (2014). Playscapes: A pedagogical paradigm for play and learning. *International Journal of Play*, 3(1), 69–83. <http://dx.doi.org/10.1080/21594937.2013.871965>
- Charlesworth, R. & Lind, K. K. (2007). *Math and science for young children*. (7th edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Cheng, H. (2010). *What can we learn from Chinese and Australian primary school students’ perceptions of scientists and science learning*. C. Redman (Ed.). Successful science education practices: Exploring what, why and how they worked in (pp. 39-70). Nova Science Publishers.
- Chudler, E. H. (2005). Brain plasticity: What is it? Learning and memory. <http://www.faculty.washington.edu/chudler/plast.html>
- Çiftçi, M. & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 8(3), 861-886.
- Çifçi, T., Dere, F. & Eren, N. H. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında değerler ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 62-79. <https://doi.org/10.32570/ijofe.880814>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Costa, A. L. (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. (Revised edition). Volume 1. Association for Supervision and Curriculum Development. Assn for Supervision ve Curriculum.
- Costa, A. L. (2000). Describing 16 habits of mind. <https://www.researchgate.net/publication/251895348>
- Costa, A. L. (2008). *The School as a home for the mind*. Second Edition. Corwin Press.

- Coşkun, A. & Arık, S. (2022). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2), 183-211. <https://doi.org/10.35346/aod.1199589>
- Darmaji, D., Kurniawan, D. A. & Irdianti, I. (2019). Physics education students' science process skills. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 8(2), 293-298. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.28646>
- De Bono, E. (1993). *Teach your child how to think*. Penguin Books.
- Der, R. (2016). In search for the neural mechanisms of individual development: behavior-driven differential Hebbian learning. *Front Robot AI*. <https://doi.org/10.3389/frobt.2015.00037>.
- Dubinsky, J.M., Roehrig, G. & Varma, S. (2022). A Place for neuroscience in teacher knowledge and education. *Mind, Brain, and Education*, 16(4), 267-276. <https://doi.org/10.1111/mbe.12334>
- Dunbar, K. N. & Fugelsang, J. A. (2005). Causal Thinking in Science: How scientists and students interpret the unexpected. In M. E. Gorman, R. D. Tweney, D. C. Gooding, ve A. P. Kincannon (Eds.), *Scientific and technological thinking* (pp. 57–79). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Durmuşoğlu, M. & Bilgen, Z. (2023). Okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 29-41.
- Dündar-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *TEBD*, 19(1), 542-567. <https://doi.org/10.37217/tebd.868102>
- Eagleman, D. (2015). *The brain: The story of you*. Canongate Books.
- Erbil-Kaya, Ö., Kaptan, N., Sarioğlan, S. & Somuncu-Çoksağır, B. (2022). Okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 995- 1014. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1033622>
- Fandakova, Y. & Hartley, C. A. (2020). Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100764>
- Fugarasti, H., Ramli, M. & Muzzazinah. (2019, December). Undergraduate students' science process skills: A systematic review. In AIP Conference Proceedings, Vol. 2194, No. 1, (p. 020030). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/1.5139762>.
- Gloria, R. Y. & Darmin, D. (2017). The analysis of Costa and Kallick's habits of mind on the students of prospective biology teachers. *Unnes Science Education Journal*, 6(2), 1617-1624. <https://doi.org/10.15294/usej.v6i2.15864>
- Gülây Ogelman, H. & Akdoğan, S. (2023). Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi dönemi kapsayan psikolojik dayanıklılık konulu tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 9 (19), 332-366. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1225852>
- Hart, L.A. (1981). Brain, language, and new concepts of learning. *ASCD*, 38(6), 443-446.
- Juhji, J. & Nuangchalerm, P. (2020). Interaction between science process skills and scientific attitudes of students towards technological pedagogical content knowledge. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.17478/jegys.600979>
- Khalil, N. & Osman, K. (2017). STEM-21CS Module: Fostering 21st century skills through integrated STEM. K-12 STEM Education. *The Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology (IPST)*. 3(3), 225-233.
- Kandel, E. R. (2006). *In search of memory: The emergence of a new science of mind*. W.W. Norton and Co.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. & Yazıcı, Z. (2012). *5-7 yaş çocukları için etkinliklerle bilim eğitimi, erken çocukluk eğitimi dizisi 2*. Efil Yayınevi.
- Karim, E., Ahmad, J. & Osman, K. (2017). Fuzzy Delphi method for content validation of integrated science process skills instrument. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i6/3037>

- Katai, Z., Juhasz, K. & Adorjani, A.K. (2008). On the role of senses in education. *Computers ve Education*, 51(4), 1707–1717. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.05.002>
- Kavak, Ş. & Deretarla-Gül, E. (2021). Okul öncesi çocukları için bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1071-1099. DOI: 10.29299/kefad.807517
- Kefi S, Çeliköz, N. & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), Mak.34. <http://www.wjret.org/>.
- Kılınç, M. & Uzun, K. (2020). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme temalı 1980-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 701-743.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kikas, E. (2004). The development of children’s knowledge: The Sky, The Earth and the Sun in children’s explanations. <https://encrypted.google.com>
- Leiken, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. *Conference of the European Society for Research in Mathematics Education–CERME*, 5, 2330-2339. <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/habits-of-mind-associated-with-advanced-mathematical-thinking-and>
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. (Fourth Edition). Thomson Delmar Learning.
- Mahut, H. Zola-Morgan, S. & Moss, M. (1982). Hippocampal resections impair associative learning and recognition memory in the monkey. *Journal of Neuroscience*, 2(9), 1214-1220. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.02-09-01214.1982>
- Martin, D. J., Sigur, R. J. & Schmidt, E. (2005). Process-oriented inquiry-a constructivist approach to early childhood science education: Teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13-26. <https://doi.org/10.1007/BF03174678>
- Mat, H. binti. (2019). Development and effect of integrated science process skills module towards higher order thinking skills based on edutainment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i2/5638>
- Mather, M. (2020). How do cognitively stimulating activities affect cognition and the brain throughout life?. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1) 1–5. <https://doi.org/10.1177/1529100620941808>
- Matzicopolus, P., Patrick, H. & Samarapaguvan, A. (2008). Young children’s motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 378-394. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.04.001>
- Milner, B., Squire, L. R. & Kandel, E. R. (1998). Cognitive neuroscience and the study of memory. *Neuron*, 20, 445–468. [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(00\)80987-3](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(00)80987-3)
- Morrison, K. (2012). Integrate science and arts process skills in the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 31-38.
- Nafiqoh, H. & Wulansuci, G. (2021). Experiential learning methods to improve young children’s science process skills during Covid-19 pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 14-18. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.210322.004>
- Nikolic, D. (2010). The brain is a context machine. *Review of psychology*, 17(1), 33-38.
- Novick, L. R. & Bassok, M. (2005). Problem solving. Holyoak, K. J. & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 321–349) in. Cambridge University Press.
- Özkan, B. (2021). An investigation of scientific process skills of children in the Reggio Emilia kindergarten and in a private kindergarten. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2430-2439.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills. Research matters—to the science teacher*. No. 9004. National Association for Research in Science Teaching (NARST). <http://www.narst.org/publications/research/skill.cfm>

- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K. & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293. doi:10.1023/A:1009031605464
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Psychologie du développement (2013). <http://angelspirit7.free.fr/psychonet>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. John Wiley and Sons.
- Saygılı, P. & Yalman, F., E. (2021). Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerisine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.755100>
- Sezer, H. N. (2022). Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (2016-2020) [Özel sayı]. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1(Ö1), 304-313. <https://dergipark.org.tr/pub/seader/issue/69007/1058951>
- Setiawan, A. M. & S. Sugiyanto, S. (2020). Science process skills analysis of science teacher on professional teacher program in Indonesia. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(2), 241-247. <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i2.23817>
- Stephen, I. & Daikwo, S. (2021). The role of cooperative instructional strategies on integrated science process skills. *International Journal Advanced Research*, 9(05), 400-405. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/12852>
- Tekerci, H. (2015). *60-66 Aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ting, K.L. & Siew, N. M. (2014). Effects of outdoor school ground lessons on students' science process skills and scientific curiosity. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 96-107. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p96>
- Tozduman-Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Trundle, K., C. (2009). Teaching science during the early childhood years. *National Geographic*, Temmuz, 1-4. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202123159>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünver, S. & Gülbahar, B. (2022). Okul öncesi eğitim programı ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi: Yök veri tabanı örnekleme. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(100), 2318-2347. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.63179>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The goal of preschool science education is for children to enjoy science, develop positive attitudes toward science and scientific phenomena, and create lasting thinking skills by strengthening their intense curiosity about science, which can be seen as supporting scientific process skills and educating them to be good scientific thinkers in the future. For this reason, scientific process skills include skills that children can use in all walks of life to become scientifically literate and improve the quality of life and living standards. For this reason, the concept of scientific process skills in the early years of life has become an area frequently addressed by researchers in Turkey and around the world. In order to investigate the development of children's scientific process skills and the variables that influence these skills, different study groups and variables are used. This study includes studies conducted within specific criteria and time period. Because it presents a general framework on this topic, it is believed that researchers studying science process skills in the preschool years will make important contributions to provide an idea of the current situation in this area.

Materials and Methods: In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was preferred. The documents included in the study were examined using the descriptive content analysis technique. The data/research for the document analysis were obtained from the National Thesis Center databases. All dissertations that addressed the topic of

preschool science process skills were included in the study. The research group of this study consisted of postgraduate (master-doctorate) dissertations published in the field of preschool science process skills in Turkey. In this series, which is registered with the Dissertation Documentation Center of the Council of Higher Education, all dissertations titled 'scientific process skills' and 'basic process skills' were examined. The research revealed that there are a total of 45 dissertations with these titles. The full texts of all these dissertations are available online. The study group consisted of all dissertations with the topic "scientific process skills" in preschool between 2010-2022 that were included in the study.

Findings: Graduate theses prepared with the theme of scientific process skills in the preschool years; It was examined according to their 'levels', 'years', 'universities where they were conducted', 'research models used', 'data collection tools used', 'participants' and 'variables associated with scientific process skills'. As a result of the research, it was determined that there was a total of 45 theses between the years 2010-2022, including these titles, and the majority of them were master's theses.

Discussion: When the results of the research were examined, it was seen that most of the studies (n=39) focused on scientific process skills in children and scientific process skills were considered as a whole. When the distribution of theses according to the participants is examined; It has been determined that the majority of the studies are conducted to children, there are very few studies examining the science process skills of teachers and teacher candidates, and there is no study focusing on the scientific process skills of parents. When the distribution of graduate theses by years is examined; There was no study found directly related to scientific process skills in preschool years before 2010. In addition, it was seen that most of the theses analysed in the research were master's thesis (n=34) and the most studies were published in 2019 (n=12). In 2011, it was noted that no studies were carried out. When the distribution of postgraduate theses in terms of variables compared with "scientific process skills" is examined; It was seen that the majority of these (n=15) were in the field of STEM, and then science education programs (n=12) developed with different approaches and features were associated. In their distribution according to the research models used in the theses, it was determined that quantitative research and mixed-design research were preferred more in terms of research types, while qualitative research was not preferred at all. In addition, it was concluded that mostly quantitative research methods were preferred.

Conclusion and Suggestions: Early childhood is a period when brain development and synaptic connections in the brain are formed intensively, and it is extremely important to promote this equipment, which forms the basis for many skills later in life, as well as the process skills that form the basis for scientific thinking. For this reason, it is recommended to conduct studies based on children's dispositions and to address children's science process skills individually and/or holistically and to examine different variables in depth longitudinally. It is also recommended to improve teachers' competencies to promote children's science process skills before and after their occupation. On the other hand, it is important to increase the number of studies that focus on the abilities of teachers, children and parents to view scientific processes holistically. Regarding research methods, the use of qualitative methods will allow for multidimensional and interdisciplinary studies, as they provide the opportunity to go deeper with smaller study groups. In addition to research findings, it is recommended to increase the number of studies conducted for children, teachers and parents from different perspectives by examining the examples in the world to shed light on new research findings.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları, Geleceğe İlişkin Tutumları ile Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Merve Gül KOÇAKOĞLU¹  Süleyman Barbaros YALÇIN² 

¹Öğr. Gör., Konya Teknik Üniversitesi, Kariyer Merkezi, Konya, Türkiye

mgekocakoglu@ktun.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Konya, Türkiye
barbarosyl@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 12.07.2023
Kabul: 12.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Psikolojik İhtiyaçlar,
Geleceğe Yönelik
Tutum,
Algılanan Gelecekteki
İstihdam Edilebilirlik
Algısı.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, geleceğe ilişkin tutumları ile algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 295 kadın ve 381 erkek; toplam 676 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği, Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği, Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin fakülte/yüksekokul değişkenine göre yapılan karşılaştırma sonucunda; Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik puan ortalamasının hem Mimarlık ve Tasarım Fakültesi hem de Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği ile Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından olumlu ve planlı; Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından başarı, ilişki, özerklik ve başatlık arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği ile Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından kaygılı alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonucunda Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından olumlu ve planlı alt boyutun gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı puanları üzerinde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından başarı, ilişki ve özerklik alt boyutunun gelecekteki istihdam edilebilirlik algısını yordadığı bulunmuştur.

Investigation of the Relationship Between The Psychological Needs of University Students and Their Attitudes to the Future and Their Perceived Future Employability

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 12.07.2023
Accepted: 12.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Psychological
Needs,
Attitude Towards
the Future,
Perceived Future
Employability
Perception.

It is aimed to examine the relationship between university students' psychological needs, their attitudes toward the future, and their employability in the perceived future in this study. The study group of the research consisted of 295 females and 381 males; a total of 676 students. New Psychological Needs Assessment Scale, Future Attitude Scale, Perceived Future Employability Scale, and Personal Information Form prepared by the researcher were used as data collection tools. As a result of the comparison of university students made according to the faculty/school variable; It was found that the perceived future employability score average of the Vocational School of Technical Sciences students was significantly higher than the students' score of both the Faculty of Architecture and Design and the Faculty of Engineering and Natural Sciences. In this study, a positive relationship was found Perceived Future Employability Scale with between "positive" and "planned" which are sub-dimensions of the the Future Attitude Scale, and "achievement", "relationship", "autonomy" and "dominance", which are sub-dimensions of the New Psychological Needs Assessment Scale. In addition, a negative relationship was found between the Perceived Future Employability Scale and the anxious sub-dimension of the Future Attitude Scale. As a result of the multivariate linear regression analysis, it was determined that the positive and planned sub-dimensions of the Future Attitude Scale were predictors on the future employability perception scores. Additionally, "achievement", "relationship" and "autonomy" sub-dimensions of the New Psychological Needs Assessment Scale were found to predict future employability perception.

Atf/Citation: Koçakoğlu, M. G. & Yalçın, S. B. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları, Geleceğe İlişkin Tutumları ile Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 887-905.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

*Bu çalışma, Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN danışmanlığında Öğr. Gör. Merve Gül KOÇAKOĞLU tarafından hazırlanan "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları, Geleceğe İlişkin Tutumları ile Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatının merkezinde bazı temel taşlar bulunmaktadır. Bu taşlardan biri olan ve hayatı yapılandıran kariyer; bireyin kimliğine, toplumsal değerine ve meslek başarısına katkı sağlamaktadır. Kariyer, mesleğe girmekle tamamlanmayıp mesleğe girmeden önce, mesleği icra ederken ve sonrasındaki süreç de dâhil olmak üzere hayat boyunca devam eder. Kariyer, insanın sorumluluğunda olup onun çabası ve sürdürülebilirliği sonucu oluşturabilen bir olguyken, meslek seçilebilen bir olgudur. Meslek aynı zamanda insanların hayatını kazanmak, üretmek, hizmet etmek ve emeğinin karşılığında ücret almak için yaptığı, eğitim alarak kazandığı bilgi ve beceriyi kapsayan ve kuralları toplumca belirlenen etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2008).

İnsan, çocukluğundan itibaren kendini hep gelecekte yapacağı meslek ile ilgili konular içinde bulur. Çocukluk dönemlerinde hayal kurdukları meslekler gençlik dönemlerinde yerini, koydukları hedef, gelecek beklentileri ve yaptıkları kariyer planlamaları ışığında seçecekleri mesleklere bırakmaktadır. Bireyin kendini ve yaşamını anlamlandırması ve hayatı içindeki konumu onun mesleği ile biçimlenmektedir. Dolayısıyla bireyin hayatındaki en büyük zorluk ve ikilemelerinden biri meslek seçimidir. Bu seçimin piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücü ile yükseköğretim programlarının tür ve kapasitesi uyuşmadığında zorlaşabileceği düşünülmektedir. Yaşanan zorluk ve problemler yükseköğretim tercihlerini etkileyip, bazı bölümlerde büyük ölçüde yığılma yaratabilmektedir. Bunun yanında bir başka zorlu süreç de üniversiteden mezun olduktan sonra işe geçiş aşamasında meydana gelmektedir. Bu geçişin işsizlik sorunu gibi bağlamsal engellerle karşı karşıya kalan yeni mezunlar için daha zorlu olduğu bir gerçektir (Atitsogbe vd., 2016). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin gelecek için hazırlanmaları ve gelecek yönelimine sahip olmaları önemlidir (Çarkıt, 2022). Gelecekteki istihdam edilebilirliğin, özellikle üniversite öğrencileri ve iş arayan yeni mezunlar için temel bir endişe kaynağı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda genç, yetişkin ve yükseköğretim mezunu olan nüfusun yaşadığı işsizlik sorunuyla birlikte istihdam konusu dikkate alınması ve üzerinde çalışma yapılması gereken konulardan biridir. İstihdam edilebilirlik, bir örgütte iş elde etme ve işini koruyabilme becerisidir (Hogan vd., 2013). İstihdamın başarılı bir şekilde kazanılması da bireyin istihdam edilebilirliğine ilişkin algısından etkilenmektedir (Gilbert vd., 2022). İstihdam edilebilirlik algısı, kariyer başarısı (Greer ve Waight, 2017), iş aramaya hazırlık süreci ve aktif iş arama davranışları (Onyishi vd., 2015) üzerinde etkilidir. Dolayısıyla öğrenciler istihdam edilebilirlik algılarını artırarak istihdam edilebilirlik olasılıklarını da artırabilirler (Onyishi vd., 2015). Bu noktada bireyin istihdam edilebilirliğe ilişkin algısını incelemenin önemi çok açık olmasına rağmen Türk üniversite örneklemine yeterli ilgiyi görmemiştir (bakınız, Çarkıt, 2019a, 2019b).

Algılanan istihdam edilebilirlik kavramı, bireyin yeni bir iş bulma olasılığı hakkındaki algısı, inancı ve düşüncelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Berntson vd., 2006; Berntson ve Marklund, 2007). Bireyin iş piyasasındaki beklentilere ne düzeyde cevap verebileceğine yönelik öznel değerlendirmeleri içeren algılanan istihdam edilebilirlik kavramı, bireyin özel hayatı ve kariyeri üzerindeki kontrolüdür (De Cuyper vd., 2011). Bu öznel değerlendirmeler bireyin istihdam edilebilirliğine yönelik katkı ya da olumsuz etki sağlayabilmektedir. Örneğin algılanan istihdam edilebilirlik, bireylerin iş pozisyonunu veya istihdamını tehdit eden örgütsel küçülme, dış kaynak kullanımı veya işten çıkarmalar gibi potansiyel olarak stresli olayları yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Kirves, 2014; Vanhercke vd., 2014). Dolayısıyla yüksek algılanan istihdam edilebilirlik, iş güvencesinin olmadığı bir durumda ortaya çıkan stresi azaltmaya yardımcı olabilmektedir. İş güvencesinin olmaması öz denetimi azaltma eğilimindeyken algılanan istihdam edilebilirlik öz denetimi pekiştirmektedir (De Cuyper ve De Witte, 2008). Başka bir iş edinmeyle ilgili kendine güvenen çalışanlar, yüksek öz düzenleme yeteneğine sahip olabilmektedir. Aksine, düşük algılanan istihdam edilebilirliğe sahip çalışanlar, hedeflerine ulaşamadıkları takdirde mevcut işlerini kaybederlerse sürekli işsiz kalma riski ve düşüncesi içinde olduklarından, örgütte daha savunmasız bir konuma sahip olabilmekte ve öz düzenleme bozukluğunu daha fazla yaşayabilmektedir (Kamran vd., 2022).

İşgücü piyasasında yüksek oranda istihdam edilebilir çalışan profilleri talep görmektedir. Özellikle de değişken bir iş gücü piyasasında, işverenlerin bu çalışanlara iş güvencesi vermesi ödüllendirici olarak görülmektedir (De Cuyper vd., 2012). Algılanan istihdam edilebilirliği yüksek olan bireyler iş gücü piyasasındaki güvensizlik ve esnekliği daha az tehdit edici olarak algılamakta ve sonucunda da daha az baskı yaşamaktadır (Berntson, 2008; Wittekind vd., 2010). Bunun yanında istihdam edilebilirlik algısı yüksek bireylerin işteki bir durumu daha olumlu olarak algılamasından dolayı sağlık ve refah yaşamaları (Berntson ve Marklund, 2007) ve daha iyi iş performansı göstermeleri (Kinnunen vd., 2011) muhtemeldir. Algılanan istihdam edilebilirlik, bireyin iş gücü piyasası konumunun zayıf ya da güçlü olarak algılanıp algılanmadığına dair göstergeler sunabilmesi açısından uygulanacak müdahaleler için de faydalı olmaktadır (Vanhercke vd., 2014). Dolayısıyla algılanan istihdam edilebilirlik, bireyin kariyerini

Bireyin istihdam edilme algısını düşüncelerinin, olayları algılama biçimlerinin, geleceğe yönelik istek ve beklentilerinin de etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda geleceğe yönelik tutum, başarılı bir kariyer inşası için önemli faktörlerdendir ve geleceğe uyumla ilgili özelliklerin zaman içinde gelecekteki istihdam edilebilirlik algısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Savickas ve Porfeli, 2012; Wittekind vd., 2010). Dolayısıyla insanın gelecekteki hedefleri doğrultusunda yaşadığı zaman içerisindeki tutumu olan geleceğe yönelik tutumun ele alınmasının istihdam edilebilirlik algısı ile ilişkisinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin geleceğe yönelik olumlu, kaygılı ve planlı tutumları hayatlarının her alanına etki ederek bir bakıma geleceklerini değiştirebilir. Örneğin geleceğe yönelik olumlu tutumu olan birey, gelecekte yaptığı işlerde başarılı olmaya, beklentilerini karşılayan bir işe sahip olmayı düşünmektedir (Güler, 2004). Bunun da kişinin gelecekteki meslek hayatına ilişkin istihdam algısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Birçok teori gelişmenin temelini, psikolojik ihtiyaçlar olarak nitelendirmektedir ve fiziksel ihtiyaçlarla aynı öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Prentice vd., 2014). Henry Muray'a göre bireyin ne düşündüğü ne yaptığı ve ne için uğraştığı tamamen onun ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Chmielewska, 2022). Dolayısıyla bireyin istihdam konusundaki düşüncelerinin ve algısının da psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bireyin istihdamı için gerekli olan motivasyonel süreçleri geliştirmek amacıyla psikolojik ihtiyaç kavramının da ele alınmasının aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarma adına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Literatür tarandığında psikolojik ihtiyaçları, geleceğe yönelik tutumları ve istihdam algısını ayrı ayrı araştıran çalışmalara rastlanmıştır, birbiriyle ilişkisini araştıran çalışmaların olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla psikolojik ihtiyaçları, geleceğe yönelik tutumları ve gelecekteki istihdam edilebilirlik algısını birlikte konu alan ilk çalışma olma özelliği taşıması ve bu kavramların üniversite öğrencileri üzerinde incelenmesinin literatüre katkı sağlaması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Bütün bunlar dikkate alınarak bu çalışmada, ilgili literatür doğrultusunda üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, geleceğe ilişkin tutumları ile algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik puan ortalamaları fakülte/yüksekokula göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve geleceğe yönelik tutumları ile gelecekteki istihdam edilebilirlik algıları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve geleceğe yönelik tutumları gelecekteki istihdam edilebilirlik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin olup olmadığını ya da derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Çalışmada ilişkisel tarama modeli ile üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve geleceğe yönelik tutumlarının algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya Teknik Üniversitesi fakültelerinde ve Meslek Yüksekokulunda çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma için Konya Teknik Üniversitesinin Rektörlüğünden yazılı izin alınmıştır. Araştırma Konya Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün yazılı izni çerçevesinde Konya Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 1. 2. 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasından çalışma için gönüllü öğrenciler ile uygulanmıştır. Bu çalışma Konya Teknik Üniversitesinin Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mühendislik

ve Doğa Bilimleri Fakültesi ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda çeşitli bölümlerde 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 18 ile 38 yaş aralığındaki 295 kadın, 381 erkek olmak üzere toplam 676 öğrenci oluşturmuştur. Zaman açısından istihdama daha yakın olmaları ve gelecekte olacak durumları ve bu durumun sonuçlarını yaşça küçük öğrencilere kıyasla daha fazla mantık ve gerçekçilik çerçevesinde analiz edecekleri beklendiği için üniversite öğrencileri seçilmiştir. Öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

DEĞİŞKEN	DÜZEY	N	%
Cinsiyet	Kadın	295	43.6
	Erkek	381	56.4
Yaş	18-25	665	96.6
	26-38	168	1.4
Fakülte/Yüksekokul	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	166	24.6
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	389	57.5
	Teknik Bilimler MYO	121	17.9
Bölüm	Bilgisayar Mühendisliği	100	14.8
	Elektrik ve Enerji	12	1.8
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	74	10.9
	Elektronik ve Otomasyon	10	1.5
	Endüstri Mühendisliği	134	19.8
	İnşaat Mühendisliği	40	5.9
	Kimya ve Kimyasal İşleme Teknolojileri	30	4.4
	Makine ve Metal Teknolojileri	51	7.5
	Mimarlık	166	24.6
	Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri	18	2.7
Yazılım Mühendisliği	41	6.1	

Araştırmaya katılan katılımcıların %43.6’sı (n = 295) kadın ve %56.4’ü (n = 381) erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde %98.6’sının (n = 665) 18-25 yaş aralığında, %1.4’ünün (n = 168) 26-38 yaş aralığında olan bireyler olduğu görülmektedir. Katılımcıların %24.6’sı (n = 166) Mimarlık ve Tasarım Fakültesinde, %57.5’i (n = 389) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinde ve %17.9’u (n = 121) Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmektedir. Katılımcıların %14.8’ini (n = 100) Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencileri, %1.8’ini (n = 12) Elektrik ve Enerji Bölümü öğrencileri, %10.9’unu (n = 74) Elektrik Elektronik Mühendisliği Bölümü öğrencileri, %1.5’ini (n = 10) Elektrik ve Otomasyon Bölümü öğrencileri, %19.8’ini (n = 134) Endüstri Mühendisliği Bölümü öğrencileri, %5.9’unu (n = 40) İnşaat Mühendisliği Bölümü öğrencileri, %4.4’ünü (n = 30) Kimya ve Kimyasal İşleme Teknolojileri Bölümü öğrencileri, %7.5’ini (n = 51) Makine ve Metal Teknolojileri Bölümü öğrencileri, %24.6’sını (n = 166) Mimarlık Bölümü öğrencileri, %2.7’sini Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri Bölümü öğrencileri, son olarak ise %6.1’ini de (n = 41) Yazılım Mühendisliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, bölümü, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, aylık ortalama geliri gibi bilgilerinin alınması amaçlanmıştır.

Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği

Heckert ve diğerleri (2000) psikolojik ihtiyaçları ilişki, başatlık, başarı ve özerklikten oluşan sosyal ihtiyaçlar olarak sınıflamıştır. Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği (YPİDÖ), bireylerin bu

dört psikolojik ihtiyacı tespit etmek amacıyla Heckert ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Kesici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek başatlık, özerklik, başarı ve ilişki olmak üzere dört alt boyuttan ve her bir alt boyutunda 5'er madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım 4: katılıyorum, 5: tamamen katılıyorum) bir ölçek olarak derecelendirilmiştir. Alt boyuta ait hesaplanan puanların yüksekliği o alt boyutun o bireyde yüksek olduğuna işaret etmektedir (Kesici, 2008).

YPİDÖ'nün özgün formunun ismi "New Needs Assessment Questionnaire"dir. Bu ölçek öğrencilerin ilişki, başatlık, başarı ve özerklik psikolojik ihtiyaçlarını ölçmek amacıyla geliştirildiği için Kesici (2008) tarafından ismi "Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği" olarak değiştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formu arasındaki eşdeğerliğinin saptanması için Selçuk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 60 öğrenciye önce ölçeğin İngilizce formu ardından da Türkçe formu, iki hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulama verilerinin her bir madde için Pearson Korelasyon katsayısı incelenmiştir. Bu bağlamda YPİDÖ'nün özgün formu ile Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r = .84, p < .01$) olduğu görülerek ölçekler eşdeğer kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları başarı faktörü için .77, ilişki faktörü için .62, özerklik faktörü için .72 ve başatlık faktör için .77 ve ölçeğin bütünü için ise .80 olarak bulunmuştur (Kesici, 2008).

Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği

Güler (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üniversite öğrencilerinin kendi geleceklerine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: ne katılıyorum, ne katılmıyorum, 4: katılıyorum, 5: tamamen katılıyorum) bir ölçek olarak derecelendirilmiştir. Ölçekteki üç faktör geleceğe planlı, olumlu ve kaygılı yönelimleri ölçmektedir. Geleceğe yönelik olumlu tutum ya da olumlu yönelim şeklinde adlandırılan alt boyut geleceğe yönelik olumlu bir bakışı ("Geleceğin bugünden daha iyi olacağına inanıyorum." maddesi gibi), gelecekte başarılı olmaya ("Gelecekte daha başarılı olacağıma inanıyorum." maddesi gibi), iyi bir aileye ("Gelecekte iyi bir evliliğim olacağına inanıyorum." maddesi gibi), iyi bir işe ("Gelecekte daha güzel işler yapacağıma inanıyorum." maddesi gibi) ve iyi arkadaşlara sahip olmaya dair beklentileri yansıtan maddeleri kapsamaktadır. Geleceğe yönelik kaygılı tutum ya da kaygılı yönelim şeklinde adlandırılan ikinci alt boyut, geleceğin belirsizliğinden rahatsız olma ("Hayatın bana ne getireceğini bilmemek beni rahatsız ediyor" maddesi gibi), geleceğe karşı kaygı duyma ("Geleceği düşünmek bana kaygı veriyor" maddesi gibi) ve korku duymaya ("Geleceği düşünmekten korkarım" maddesi gibi) dair ifadeleri kapsamaktadır. Geleceğe yönelik planlı tutum ya da planlı yönelim şeklinde adlandırılan üçüncü alt boyut geleceğe yönelik yapılan plan ("Geleceğe dair planlar yaparım." maddesi gibi) ve düşünceleri ("Geleceği bugünden planlamam gerektiğini düşünüyorum." maddesi gibi) kapsamaktadır. Alt boyuta ait hesaplanan puanların yüksekliği o alt boyutun ölçtüğü geleceğe yönelik tutumun o bireyde yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları planlı alt boyutu için .79, olumlu alt boyutu için .80 ve kaygılı alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur. Geleceğe yönelik planlı tutum alt ölçeğinin bu araştırma için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .67, geleceğe yönelik kaygılı tutum alt ölçeği için .83, geleceğe yönelik olumlu tutum alt ölçeği için ise .78 olarak bulunmuştur.

Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

Gunawan ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, genç yetişkinlerin gelecekteki istihdam edilebilirliklerine yönelik algılarını ölçmek amacıyla öz bildirimine dayalı olarak kullanılmaktadır. Alkın ve diğerleri (2020) ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek, altılı likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kısmen katılmıyorum 4: kısmen katılıyorum, 5: katılıyorum, 6: kesinlikle katılıyorum) bir ölçek olarak derecelendirilmiştir. Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği geliştirilme sürecindeyken her alt boyuttan dörder madde olmak üzere toplamda 24 madde elde edilmiştir. Maddelere verilen cevapların değerleri toplanarak ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması; genç yetişkinlerin kişisel kariyer planlamasına ve geleceklerine yönelik düşüncelerinin olumlu olması ile iş/çalışma yaşamına hazır olmasına işaretir. Ölçek 6 faktörlüdür.

Ölçeğin bu altı faktörü algılanan gelecekteki becerileri, algılanan gelecekteki deneyimleri, eğitim kurumunun beklenen itibarını, algılanan gelecekteki kişisel özellikleri, algılanan gelecekteki iş gücü piyasası bilgisini ve algılanan gelecekteki iletişim ağını ölçmektedir. Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği'nin bu araştırma için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programına aktararak istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk aşamada form ve ölçekler teker teker incelenmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış dolduran 124 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA, ilişki analizlerinde Pearson korelasyon analizi, psikolojik ihtiyaçlar ve geleceğe yönelik tutumların gelecekteki istihdam edilebilirlik algılarını yordaması çok değişkenli doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Etik

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.02.2022 tarihli değerlendirmesiyle 2022/52 karar sayısıyla araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir etik sakınca bulunmadığına yönelik kararı alınmıştır.

BULGULAR

Cinsiyet değişkenine göre AGİEÖ bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre AGİEÖ Bağımsız Örneklem T-Testi Tablosu

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AGİEÖ Puan Ortalamaları	Kadın	295	111.5	15.15	.88	.39	.697
	Erkek	381	111.02	16.80	.86		

AGİEÖ: Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

Tablo 2'de üniversite öğrencilerinin AGİEÖ puan ortalamaları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t = .390$; $p > .05$).

Tablo 3. Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre AGİEÖ One Way ANOVA Tablosu

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	166	110.024	14.672		
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	389	110.336	15.679	5.941	.003
Teknik Bilimler MYO	121	115.760	18.481		
Toplam	676	111.230	16.098		

AGİEÖ: Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde fakülte/yüksekokul değişkenine göre katılımcıların AGİEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuş olup ($p < .05$) farklılaşmanın değişkenin hangi alt gruplarında olduğunu saptayabilmek için Post Hoc Tukey testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki bir diğer tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre AGİEÖ Post-Hoc Tukey Testi Tablosu

	(I) Fakülte	(J) Fakülte	p
AGİEÖ Toplam Puanı	Mimarlık ve TF.	Mühendislik ve DBF.	.976
		Teknik Bilimler MYO	.008
	Mühendislik ve DBF.	Mimarlık ve TF.	.976
		Teknik Bilimler MYO	.003
	Teknik Bilimler MYO	Mühendislik ve DBF.	.003
		Mimarlık ve TF.	.008

AGİEÖ: Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Mimarlık ve Tasarım Fakültesi öğrencilerine göre algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik ölçeğinin toplamından aldıkları puan ortalaması anlamlı olarak daha yüksekti ($p < .05$). Aynı şekilde Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik ölçeğinin toplamından aldıkları puan ortalaması Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek bulundu ($p < .05$). Mimarlık ve Tasarım Fakültesi ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencileri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 5. GYTÖ Alt Boyutları ve YPİDÖ Alt Boyutları ile AGİEÖ Toplam Puanı Arasındaki Korelasyon İlişkisi Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.GYTÖ Olumlu Alt Boyut	-							
2.GYTÖ Kaygılı Alt Boyut	-.379**	-						
3.GYTÖ Planlı Alt Boyut	.463**	-.138**	-					
4.AGİEÖ Toplam Puan	.467**	-.109**	.429**	-				
5.YPİDÖ Başarı Alt Boyut	.342**	-.080*	.386**	.625**	-			
6.YPİDÖ İlişki Alt Boyut	.062	.026	.047	.138**	.085*	-		
7.YPİDÖ Özerklik Alt Boyut	.177**	.053	.181**	.307**	.354**	-.176**	-	
8.YPİDÖ Başatlık Alt Boyut	.287**	-.077*	.288**	.457**	.589**	.019	.507**	-

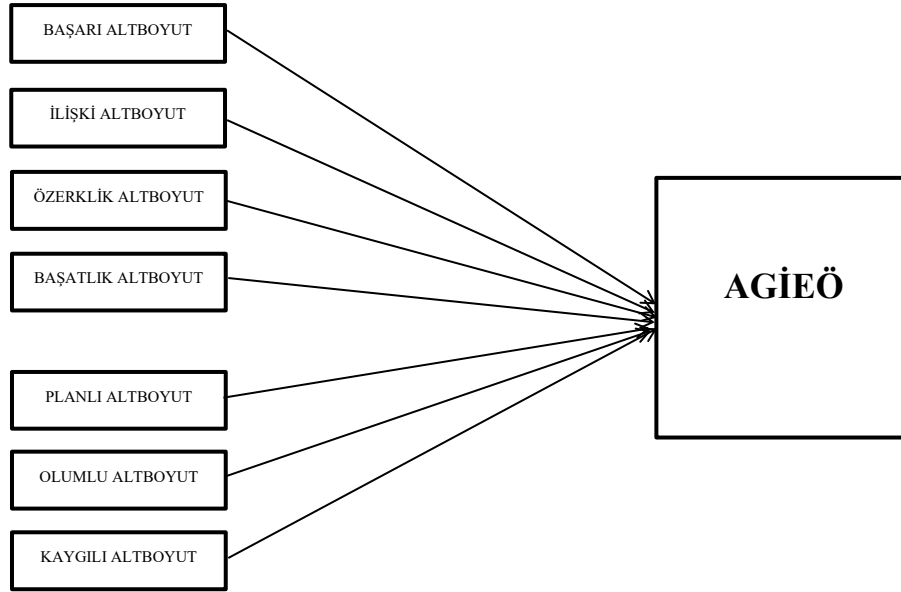
*: $p < .05$ **: $p < .01$

AGİEÖ: Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

GYTÖ: Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği

YPİDÖ: Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği ile Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından olumlu ($r = .467$; $p < .01$) ve planlı alt boyutu ($r = 0.429$; $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki varken; kaygılı alt boyutu ($r = -0.109$; $p < 0.01$) arasında negatif yönlü düşük düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği ile Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından başarı ($r = .625$; $p < .01$), özerklik ($r = .307$; $p < .01$) ve başatlık ($r = .457$; $p < .01$) arasında orta düzeyde, ilişki ($r = .138$; $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Araştırmanın katılımcıların gelecekteki istihdam edilebilirlik algılarının; psikolojik ihtiyaçları ve geleceğe yönelik tutumları tarafından yordanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analizler aşağıdaki modele göre yapılmıştır:



Şekil 1. Regresyon analizi modeli

Tablo 6. AGİEÖ Toplam Değişkenini Yordayan Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	B(b)	Standart Hata	Beta	t	p
GYTÖ olumlu alt boyutu	1.061	.152	.239	6.973	.000
GYTÖ kaygılı alt boyutu	.107	.102	.032	1.052	.293
GYTÖ planlı alt boyutu	.593	.157	.122	3.768	.000
YPİDÖ başarı alt boyutu	2.398	.203	.425	11.788	.000
YPİDÖ ilişki alt boyutu	.596	.184	.092	3.230	.001
YPİDÖ özerklik alt boyutu	.437	.199	.073	2.197	.028
YPİDÖ başatlık alt boyutu	.302	.169	.067	1.784	.075
Sabit(a)	4.456	5.479		.813	.416

$\Delta R^2 = .492$ $F = 92.368$ $p = 0.000$

Bağımlı değişken: AGİEÖ toplam

AGİEÖ: Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeği

GYTÖ: Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği

YPİDÖ: Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği

Tablo 6’da görüldüğü üzere GYTÖ alt boyutları değişkenlerini ve YPİDÖ alt boyut değişkenlerini kullanarak AGİEÖ toplam değişkenini yordamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(7,668) = 92.368$ $p < .001$ ve bağımlı değişkendeki varyansın %49.2’sinin ($\Delta R^2 = .492$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre: GYTÖ olumlu alt boyut AGİEÖ değişkenini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .239$, $p < .001$). GYTÖ planlı alt boyut AGİEÖ değişkenini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .122$, $p < .001$). GYTÖ kaygılı alt boyut AGİEÖ değişkenini anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = .032$, $p > .05$). YPİDÖ alt boyutlarından YPİDÖ başarı değişkeni AGİEÖ değişkenini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .425$, $p < .001$). YPİDÖ ilişki değişkeni AGİEÖ değişkenini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .092$, $p < .05$). YPİDÖ özerklik değişkeni AGİEÖ değişkenini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .073$, $p < .05$). YPİDÖ alt boyutlarından YPİDÖ başatlık değişkeni AGİEÖ değişkenini anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = .067$, $p > .05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, geleceğe ilişkin tutumları ile algılanan

gelecekteki istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları psikolojik ihtiyaçların ve geleceğe ilişkin tutumların gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının %49.2'sinin açıkladığını göstermiştir. Bunun yanında algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik cinsiyet ve fakülte/yüksekokul değişkenine göre karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu da erkek ve kadın öğrencilerin gelecekteki istihdam edilebilirlik algılarını eşit olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Üniversiteler, öğrencilerin iş yerlerinde cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkması ve bunların üstesinden gelme becerileri konusunda eğitilmesi yoluyla önemli bir rol oynamaktadır (Gilbert vd., 2022). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere verilen eğitimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan literatür taraması (Jackson ve Wilton, 2017; Morrison, 2012; Rothwell vd., 2009; Silla vd., 2009; Sok vd., 2013) ve yurt içinde yapılan literatür taraması (Erk, 2020; Öktem-Özgür, 2014; Erdem vd., 2016) bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu görüşlerin aksine erkek öğrencilerin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit eden bazı çalışmalar mevcuttur (Cifre vd., 2018; Donald vd., 2019; Keskin, 2020; Pitan ve Muller, 2019; Qenani vd., 2014; Rätty vd., 2020; Rivera, 2011; Tholen, 2014; Tomlinson, 2012; Torca, 2010). Byrne (2022) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise kadınların istihdam edilebilirlik algıları erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Bu araştırmada fakülte/yüksekokul değişkenine göre yapılan karşılaştırma sonucunda; Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik puan ortalamasının hem Mimarlık ve Tasarım Fakültesi hem de Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mimarlık ve Tasarım Fakültesi ile Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin gelecekte kendilerini Mimarlık ve Tasarım Fakültesi ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha istihdam edilebilir olarak algıladığını göstermektedir.

Dünya Bankası verilerine (2022a) göre Türkiye'nin 2000 yılındaki sanayi üretim değeri 73 milyar dolarken 2021 yılında bu değer 253 milyar dolara çıkmıştır. Sanayi sektörünün 2021 yılındaki büyüme oranlarına bakıldığında ise Türkiye'deki büyüme oranının (%12,5) dünya ortalamasının (%7,2) çok üstünde yer aldığı görülmektedir (The World Bank, 2022b). Sanayi sektöründeki bu gelişmeler iş gücü piyasasına da yansımakta ve iş gücü alımını gündeme getirmektedir. Sanayi sektörü içindeki her sektörün Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulundan mezun bireylere ihtiyacı olduğu gibi mühendislik ve mimarlık alanlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bölüm ve alanlar arasında talep edilen çalışan sayısı olarak bir fark olabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmadaki istihdam edilebilirlik algısının Teknik Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Mimarlık ve Tasarım Fakültesi ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olmasının bir nedeninin fabrikada ihtiyaç duyulan mimar ve mühendis sayısından çok daha fazla olan ara elman olarak tabir edilen Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulundan mezun bireylerin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Walker ve Fongwa (2017) iş gücü piyasasında yüksek talep gören çalışma alanlarında öğrenim gören öğrencilerin istihdam edilme olasılığının daha yüksek olduğunu belirterek çalışma alanının algılanan istihdam edilebilirliği etkilediğine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda Mimarlık ve Tasarım Fakültesi ve Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinden mezun bireylerin en az 4 yıl okuyarak lisans mezunu olmaları onların iş gücü piyasasına yönelik beklentilerine yansımaktadır. Bu beklentiler hizmetleri karşılığında alacakları maaş noktasında olabildiği gibi pozisyonlarına olan saygınlık da olabilir. Görev tanımlarının daha net ve beklentilerin daha yüksek olduğu bu fakültelerin öğrencilerine kıyasla Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu'ndan mezun bireylerin çalışma alanları ve görev tanımlarının daha esnek olduğu fikri akla gelmektedir. Bu durumun da işletme sahiplerinin ve işverenlerin personel alımlarına yansıdığı düşünülmektedir. Bunların yanında istihdam edilebilirlik algısının Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu'nda daha yüksek bulunmasının bir başka nedeninin de bu okulda okuyan öğrencilerin eğitimlerinin devam ederken iş gücü piyasasında da aktif olarak çalışmaya da devam etmeleri olabilir. Hali hazırda bir işlerinin olması, mezun olduktan sonra bir işte çalışmayla ilgili problem yaşamayacaklarını düşünmelerine ve kolaylıkla

istihdam edilebileceklerine yönelik bir algı oluşturmuş olabilir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin gelecekteki istihdam edilebilirliklerine ilişkin algıları, özellikle işverenlerin talepleri ve çalışanların beklentileri ile ilgili olarak iş gücü piyasasının gerçekleriyle ilgilidir (Jackson, 2008; Lowden vd., 2011). Literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde Pakistan'da mezun öğrenciler ile yapılan bir çalışmada ön lisans programı olan bir üniversitenin mezunlarının istihdam edilebilirlik algısı, lisans programından mezun öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu ön lisans mezunlarının iş piyasasındaki istihdam edilebilirliklerini, lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek olarak algıladıklarını göstermektedir (Saher ve Ch, 2019).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı ile geleceğe yönelik olumlu tutum ve geleceğe yönelik planlı tutum arasında pozitif yönlü ilişki, geleceğe yönelik kaygılı alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleceğe yönelik olumlu ve planlı tutum gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Geleceğe yönelik tutum, başarılı bir kariyer inşası için önemli faktörlerdendir ve geleceğe uyumla ilgili özelliklerin zaman içinde gelecekteki istihdam edilebilirlik algısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Saviskas ve Porfeli, 2012; Wittekind vd., 2010). Bu bağlamda istihdam edilebilirlik algısı ile geleceğe yönelik tutum teorik açıdan ilişkili kavramlardır. Geleceğe ilişkin olumlu ve umutlu beklentiler (Johnson vd., 2014) istihdam edilebilirliğin daha olumlu algılanması ile ilişkilidir (Praskova ve Johnston, 2020). Yüksek istihdam edilebilirlik algısı göstergelerinden olan gelecekteki çalışma koşullarına ilişkin olumlu tutum sergilemek ile geleceğe yönelik olumlu tutum ilişkilidir (Shipp vd., 2009). Bu çalışmada da geleceğe yönelik olumlu tutum arttıkça istihdam edilebileceğine yönelik algının da arttığını tespit edilmiştir. Geleceğe daha olumlu ve umutlu bakan öğrenciler, kişisel gelişimlerine, zamanı etkin ve verimli kullanmaya önem verdikleri için gelecekle ilgili plan yaparken kariyer odaklı düşünerek kariyer hedefleri koymaya daha yatkındır. Aynı zamanda geleceğe olumlu bakan öğrencilerin kariyer kararsızlığı yaşama ihtimali de daha düşüktür (Ferrari vd., 2010; Ginevra vd., 2016; Patton vd., 2004). Bu bağlamda bireyler, geleceklerinin inşasının temelinde şimdiki zamanlarının olduğunu fark ederler (Ferrari vd., 2010; Laghi vd., 2008). Bu durum da onları gelecekteki iş piyasasında daha fazla istihdam edilebilir kılmaktadır (Chen vd., 2022). Bireylerin geleceğe umut, olumlu ve iyimserlik ile baktıklarında kendileri için daha fazla istihdam edilebilirlik öngördükleri sonucu çıkmıştır (Kasler vd., 2017). Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir (Chen vd., 2022; Kasler vd., 2017; Kirves vd., 2013).

Bu çalışmada geleceğe yönelik planlı tutuma sahip bireylerin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Geleceğe yönelik planlı tutum, uygulamaya hazır bir eylem planından daha çok gelecekteki olaylar hakkında zihinsel bir organizasyon yapmaktır ve geleceğe yönelik taahhüt oluşturmaktır. Birey geleceğini hedeflerine ve beklentilerine uygun bir şekilde planlamalıdır (Güler, 2004). Bu bağlamda planlı boyuttaki amaç ve beklentilerinin farkında olmanın ve geleceği düşünürken uzun vadeli planlamalar yapmanın bireyin kendi kariyer planlamasını da sağlıklı bir şekilde yapacağı, istihdam sağlama yolunda "Neler yapabilirim?" bakış açısıyla birlikte geleceğe yönelik yüksek bir istihdam edilme algısı taşıyacağı düşünülmektedir. Bireyin gelecekle ilgili düşünceleri, planları, motivasyonları, umutları ve duyguları, kişinin davranış ve gelişim süreçlerine rehberlik eden hedefler belirleme, planlama ve seçenekleri keşfetme için zemin sağlar ve bu da öğrencilerin istihdam edilebilirliğini artırmaktadır (Brown vd., 2019; Jackson ve Tomlinson, 2020). Literatür incelendiğinde bu çalışmada ortaya çıkan geleceğe yönelik planlı tutum ile gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı arasında pozitif yönde olduğunu destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur. Praskova ve Johnston (2020) Avustralya'da yaptıkları çalışmada geleceğe yönelik planlı ve olumlu tutumu olanların daha yüksek düzeyde istihdam edilebilirlik algısı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada geleceğe yönelik kaygılı tutum sergileyen bireylerin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Geleceğe yönelik kaygılı tutum, gelecekte olabilecek olaylar hakkında düşünmekten kaçınmak ve geleceğe yönelik olumsuz bir değer oluşturmaktır (Güler, 2004). Dolayısıyla belirsizliğin hâkim olduğu bir gelecek içerisinde ne yapacağını düşünmemenin, plan yapmamanın, gelecekteki olaylara ilişkin hazırlıksız olmanın ve gelecek ile ilgili olumsuz düşünmenin beraberinde bireyin istihdam olanaklarını araştırıp hedef koymayacağı ve istihdam edilme sürecine de olumsuz bakacağı fikrini

akla getirmektedir. Bu durum da kişinin geleceğe yönelik kaygılı tutum sergilemesinin onun istihdam edilebilirlik algısını düşüreceği sonucunu desteklemektedir.

Üniversite öğrencilerinin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı ile başarı, ilişki, özerklik ve başatlık arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte psikolojik ihtiyaçlardan başarı, özerklik ve ilişki gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre bireyde başarı durumu arttıkça gelecekte istihdam edilebileceğine ilişkin algısı da artmaktadır. Başarı ihtiyacı, belirlenen hedefler çerçevesinde hareket eden, riskli durumların üstesinden gelebilen, zor olanı başarma çabasında ve bunların hepsinin sorumluluğunu alabilen bir motivasyon modeli olarak tanımlanmaktadır (Ferreira vd., 2017; Sivarajah ve Achchuthan, 2013). Bu çalışmada çıkan sonucun bireyin başardıkça kendine olan güveninin artması ve iş yaşamındaki zorlukları aşma konusunda daha çok çabalamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Konu ile yapılan literatür taramasında Li ve diğerleri (2022) tarafından Çin’de yapılan araştırmada akademik başarının, istihdam edilebilirlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Byrne (2022) tarafından iş başvurusunda bulunan üniversite mezunları ve işverenler üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik başarının üniversite mezunlarının algılanan istihdam edilebilirliğini önemli ölçüde etkilediğini ortaya konmuştur. Dong ve diğerleri (2019) tarafından lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada akademik başarı ile istihdam edilebilirlik arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu ve başarının istihdam edilebilirlik üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu sonucunu gözlenmiştir. Akademik başarı ile istihdam edilebilirlik arasında pozitif ilişkinin olduğunu gösteren başka araştırmalar mevcuttur (Cole vd., 2007; Ming-Chia, 2005; Tentama ve Abdillan, 2019). Chhinzer ve Russo (2018) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise işverenlerin mezunların istihdam edilebilirliğine ilişkin algıları ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Üniversite öğrencilerinde başarı motivasyonu akademik başarıyı pozitif olarak yordamaktadır (Caldwell ve Obasi, 2010). Başarı motivasyonu da istihdam edilebilirlik algısını etkilemektedir (Barron ve Harackiewicz, 2001; Diao, 2015). Pinto ve He (2018) tarafından Çin’deki Pekin Üniversitesinde yapılan çalışmada akademik başarının daha fazla işe uygunluğa ve istihdam edilebilirlik becerilerine yol açtığı ama istihdam edilebilirliği artırmak için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Greer ve Waight (2017) ise Amerika’da lisansüstü öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik başarı ile gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı arasında bir ilişki bulamamıştır.

Başatlık ihtiyacı, bireyin ön planda olması, güçlü olması, diğer insanları etkileyerek ve kontrol ederek onlar üzerinde etkin olmasıyla ilgilidir (Heckert vd., 2000; Murray, 1938; Ryan ve Deci, 2017). Araştırma bulgularına göre başatlık arttıkça gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı da artmaktadır. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin başatlık ihtiyacına paralel olarak gerek okul ortamında gerekse staj ve iş ortamında ön planda yer aldıkları, iş sektöründeki kişileri etkilemek için çalıştıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durumun da yüksek istihdam edilebilirlik algısı oluşturduğu düşünülebilir. Literatürde başatlık ile gelecekteki istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır.

İlişki ihtiyacı, insanlarla yakın duygusal bağlar kurmaya yönelik duygusal bir ihtiyaçtır ve bireylere, topluma ait olma hissini yansıtmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995; Deci ve Ryan, 1985; Ryan, 1993). İlişki ihtiyacı, bireyin başkalarıyla bağlantı kurarak sosyal ilişkilere sahip olmasını sağlamaktadır. Liu (2015) geniş sosyal ilişkilere ve ağlara sahip mezunların kendilerine uygun bir iş bulma olasılıklarının daha yüksek olduğuna vurgu yapmaktadır. Yine benzer şekilde Okay-Somerville ve Scholarios (2017) yaptıkları çalışmada sosyal ilişkiler ağı oluşturmanın iş teklifi alma ve istihdam sağlama olasılığını artırdığını bulmuşlardır.

İlişki ihtiyacını giderebilen bireyler, uyumlu ve verimli bir şekilde çalışmak için iş gücü piyasasının ihtiyacı olan iletişim becerilerinin de farkındadır (Thomas vd., McMaster, 2016). Bu noktada işe alım süreçlerinde kurdukları iletişim ile kendi istihdam süreçlerine katkı sağlayabilirler. İstihdam edildikten sonra sosyal gruplar arasındaki çatışmaları öngörüp önleyebilir ya da çözebilirler (Ezenweke ve Nwadiador, 2013). Dolayısıyla ilişki becerileri hem iş ortamında hem de istihdam sürecindeki diğer bireyler arasındaki etkileşimi kapsar (Newstrom, 2015). İlişki becerileri, kariyer gelişimini sağlarken istihdam edilebilirliğin oluşumunda da çok büyük bir etkiye sahiptir (Bao ve Liu, 2016; Feeney ve Bozeman, 2008).

Özerklik ihtiyacı, bireylerin seçimlerinin ve davranışlarını kendilerinin seçip karar vermesini içermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Kararlarından emin, yaptıkları işin sorumluluğunu alarak arkasında duran özerk bireylerin iş yaşamında ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu bağlamda çalışan bireyin iş yerindeki özerkliği, istihdam edilebilirliği büyük ölçüde etkilemektedir. Hatta Nash ve diğerleri (2011) işverenler tarafından çalışanlarda en çok aranan niteliğin özerklik olduğunu ifade etmektedir. Özerklik, bireyin iş gücüne katılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Giddens, 2003). Özerkliğe sahip birey bilgi, beceri, tutum ve motivasyon açısından daha iyi bir istihdam edilebilirliğe sahiptir (McNeill, 2011). Dolayısıyla da işverenler, özerkliğe sahip bireylerin yeni ortamlara daha kolay uyum sağlayabileceklerine ve istihdam edilebilirliklerinin daha yüksek olduğuna inanmaktadır (Lees, 2002). Bu çalışmada da bireyin özerkliğinin artması istihdam edileceğine dair daha yüksek düzeyde bir algı geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda özerkliğin gelecekteki istihdam edilebilirlik algısının anlamlı bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Başkalarına bağımlı olmayan, yeteneklerine güvenip bağımsız seçim ve kararlar alma becerisi taşıyan özerklik ihtiyacı giderilmiş çalışanların, buldukları konumdan ziyade kendilerine güvenecekleri, her zaman kendilerine uygun iş bulabileceği fikrini benimsedikleri, dolayısıyla da daha yüksek bir istihdam edilebilirlik algısı taşıdıkları düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen Tentama ve diğerleri (2019) tarafından Endonezya’da yapılan araştırmaya göre psikolojik ihtiyaçlardan ilişki ve özerklik ihtiyacı ile istihdam edilebilirlik arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda ilişki ve özerkliğin istihdam edilebilirliği yordadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya Teknik Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle; araştırmanın bulguları ise ölçme araçlarının ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır. Gelecekteki istihdam edilebilirlik algısını üniversite öğrencilerinin dışında lisansüstü öğrencisi, mezun, işsiz ve çalışmakta olan bireylerin oluşturduğu çalışma gruplarıyla ele alarak yeni araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda nitel veya karma yöntemler ile algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik, psikolojik ihtiyaçlar ve geleceğe yönelik tutuma yönelik daha çeşitli bilgiler edinilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkın, S., Korkmaz, O. ve Çelik, S. B. (2020). Algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1), 33-47. <https://doi.org/10.18394/iid.593944>
- Atitsogbe, K. A., Sovet, L. ve Pari, P. (2016). Analyse des barrières perçues dans l’élaboration du projet professionnel auprès d’étudiantes et étudiants au Togo. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 45(4). <https://doi.org/10.4000/osp.5247>
- Bao, W. ve Liu, W. (2016). An Empirical Study on the formation mechanism of employability of graduates. *Educational Development Research*, 1, 48-55. <https://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2016.01.010>
- Barron, K. E. ve Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants, and implications for health and well-being* [Doktora tezi, Stockholm University]. Psykologiska Institutionen.
- Berntson, E. ve Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02678370701659215>
- Berntson, E., Sverke, M. ve Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223-244. <https://doi.org/10.1177/0143831X06063098>
- Brown, J. L., Healy, M., Lexis, L. ve Julien, B. L. (2019). Connectedness learning in the life sciences: LinkedIn as an assessment task for employability and career exploration. R. Bridgstock ve N. Tippett (Ed.), *Higher education and the future of graduate employability* içinde (ss. 100-119). Edward Elgar

- Byrne, C. (2022). What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment. *Studies in Higher Education*, 47(1), 159-176. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1735329>
- Caldwell, T. ve Obasi, E. M. (2010). Academic performance in african american undergraduates: Effects of cultural mistrust, educational value, and achievement motivation. *Journal of Career Development*, 36(4), 348–369. <https://doi.org/10.1177/0894845309349357>
- Chen, H., Wu, Y., Jiang, L., Xu, B., Gao, X. ve Cai, W. (2022). Future orientation and perceived employability of chinese undergraduates: A moderated mediation model. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03769-6>
- Chhinzar, N. ve Russo, A. M. (2018). An exploration of employer perceptions of graduate student employability. *Education + Training*, 60(1), 104-120. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0111>
- Chmielewska, B. (2022). Degree and scope of the fulfillment of needs as indicators of living standard and life quality. *Zagadnienia Ekonomiki Rolnej/Problems of Agricultural Economics*, 370(1), 107-125. <https://doi.org/10.30858/zer/145776>
- Cifre, E., Vera, M., Sánchez-Cardona, I. ve de Cuyper, N. (2018). Sex, gender identity, and perceived employability among Spanish employed and unemployed youngsters. *Frontiers in Psychology*, 9, 2467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02467>
- Cole, M. S., Rubin, R. S., Feild, H. S. ve Giles, W. F. (2007). Recruiters' perceptions and use of applicant résumé information: Screening the recent graduate. *Applied Psychology*, 56(2), 319–343. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00288.x>
- Çarkıt, E. (2019a). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514.
- Çarkıt, E. (2019b). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158.
- Çarkıt, E. (2022). Gelecekteki çalışma benliğine ilişkin ayrıntıda kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin rolü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 347-359.
- De Cuyper, N. ve De Witte, H. (2008). Perceived chance of alternative employment versus better employment: Associations with job satisfaction and well-being. *Gedrag & Organisatie*, 21(4), 475-492.
- De Cuyper, N., Mäkikangas, A., Kinnunen, U., Mauno, S. ve Witte, H. D. (2012). Cross-lagged associations between perceived external employability, job insecurity, and exhaustion: Testing gain and loss spirals according to the conservation of resources theory. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), 770-788. <https://doi.org/10.1002/job.1800>
- De Cuyper, N., Van der Heijden, B. I. J. M. ve De Witte, H. (2011). Associations between perceived employability, employee well-being, and its contribution to organizational success: A matter of psychological contracts?. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(7), 1486-1503. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561962>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. ve Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-269. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diao, X. (2015). Research on career counseling model for poor college students in the perspective of career decision-making. *China Adult Educ.* 20, 41–43.

- Donald, W. E., Baruch, Y. ve Ashleigh, M. (2019). The undergraduate self-perception of employability: Human capital, careers advice, and career ownership. *Studies in Higher Education*, 44(4), 599-614. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1387107>
- Dong, Y., Shi, H., Han, Z., Zhao, H. ve Chen, J. (2019). Environmental study on participant behavior and employability of tourism majored undergraduates: Taking academic achievement as the intermediary. *Ekoloji*, 28(107), 4405-4412. Erişim adresi: <http://ekolojidergisi.com/download/environmental-study-on-participant-behavior-and-employability-of-tourism-majored-undergraduates-6148.pdf>
- Erdem, H., Kılınç, E. ve Demirci, D. (2016). Çalışanlarda iş yükü fazlalığının algılanan istihdam edilebilirlik üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(58), 772-784. <https://doi.org/10.17755/esosder.68944>
- Erk, Ç. (2020). *İçsel motivasyon ve çalışan performansının istihdam edilebilirlik algısına etkisi: Muhasebe meslek mensupları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Ezenweke, O. E. ve Nwadiakor, L. K. (2013). Understanding human relations in african traditional religious context in the face of globalization: Nigerian perspectives. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(2), 61-70.
- Feeney, M. K. ve Bozeman, B. (2008). Mentoring and network ties. *Human Relations*, 61(12), 1651–1676. <https://doi.org/10.1177/0018726708098081>
- Ferrari, L., Nota, L. ve Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(1), 61–82. <https://doi.org/10.1080/03069880903408612>
- Ferreira, A. D. S. M., Loiola, E. ve Gondim, S. M. G. (2017). Motivations, business planning, and risk management: Entrepreneurship among university students. *RAI Revista de Administração e Inovação*, 14(2), 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.rai.2017.03.003>
- Fugate, M., Kinicki, A. J. ve Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Giddens, A. (2003). *Sociology*. Polity Press.
- Gilbert, G., Turner, M. ve Haass, O. (2022). Working up to work: Perceived employability of students commencing a project management degree. *Project Leadership and Society*, 3, 100048. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100048>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L. ve Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102–110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Greer, T. W. ve Waight, C. L. (2017). The value of an undergraduate HRD degree: An exploratory investigation of perceived employability and career success. *Advances in Developing Human Resources*, 19(2), 190-206. <https://doi.org/10.1177/1523422317695230>
- Gunawan, W., Creed, P. A. ve Glendon, A. I. (2018). Development and initial validation of a Perceived Future Employability Scale for young adults. *Journal of Career Assessment*, 27 (4), 610-627. <https://doi.org/10.1177/1069072718788645>
- Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University.
- Heckert, T. M., Cuneio, G., Hannah, A. P., Adams, P. J., Droste, H. E., Mueller, M. A., Wallis H. A., Griffin, C., ve Roberts, L. L. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(1), 121.

- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. ve Kaiser, R. B. (2013). Employability and career success: Bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 3-16. <https://doi.org/10.1111/iops.12001>
- Jackson, D. (2008). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58. <https://doi.org/10.3794/ijme.83.288>
- Jackson, D. ve Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher Education*, 80(3), 435-455. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00490-5>
- Jackson, D. ve Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 747-762. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1229270>
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W. ve Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4). <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kamran, K., Farasat, M., Azam, A. ve Atif, M. M. (2022). Supervisor bottom line mentality, self-regulation impairment and unethical pro-organizational behavior: Investigating the moderating effect of perceived employability. *International Journal of Ethics and Systems*. 39(2). <https://doi.org/10.1108/IJOES-02-2022-0043>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasler, J., Zysberg, L. ve Harel, N. (2017). Hopes for the future: Demographic and personal resources associated with self-perceived employability and actual employment among senior year students. *Journal of Education and Work*, 30(8), 881-892. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1352083>
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 493-501. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61796/924293>
- Keskin, B. (2020). *Psikolojik sözleşme ihlali algısı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide algılanan istihdam edilebilirlik ve iş yükü algısının rolü üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Kinnunen, U., Mäkikangas, A., Mauno, S., Siponen, K. ve Nätti, J. (2011). Perceived employability. *Career Development International*, 16(2), 140-160. <https://doi.org/10.1108/13620431111115604>
- Kirves, K. (2014). *Perceived employability: Antecedents, trajectories and well-being consequences* [Doktora tezi, Tampere University].
- Kirves, K., Kinnunen, U. ve De Cuyper, N. (2013). Contract type, perceived mobility and optimism as antecedents of perceived employability. *Economic and Industrial Democracy*, 35(3), 435-453. <https://doi.org/10.1177/0143831x13486702>
- Kuzgun, Y. (2008). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Laghi, F., D'Alessio, M., Pallini, S. ve Baiocco, R. (2008). Attachment representations and time perspective in adolescence. *Social Indicators Research*, 90(2), 181-194. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9249-0>
- Lees, D. (2002). *Graduate employability-literature review*. LTSN Generic Centre.
- Li, X., Pu, R. ve Phakdeephrot, N. (2022). The influence of achievement motivation on college students' employability: A chain mediation analysis of self-efficacy and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 6345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.972910>

- Liu, D. (2015). Parental involvement and university graduate employment in China. *Journal of Education and Work*, 29(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049029>
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. ve Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation.
- McNeill, J. (2011). Employability pathways and perceptions of “work” amongst single homeless and vulnerably housed people. *Social Policy and Society*, 10(4), 571–580. <https://doi.org/10.1017/S1474746411000315>
- Ming Chia, Y. (2005). Job offers of multi-national accounting firms: The effects of emotional intelligence, extra-curricular activities, and academic performance. *Accounting Education*, 14(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/0693928042000229707>
- Morrison, A. R. (2012). “You have to be well spoken”: Students’ views on employability within the graduate labour market. *Journal of Education and Work*, 27(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742178>
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Nash, R., Stansbie, P. ve Bruce, F. (2011). An exploratory investigation into the effects backpacker travel can have on graduates'future employability. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(25), 91-100.
- Newstrom, J. W. (2015). *Organizational behavior: Human behavior at work*. (14th ed.). McGraw-Hill.
- Okay-Somerville, B. ve Scholarios, D. (2017). Position, possession or process? Understanding objective and subjective employability during university-to-work transitions. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1275–1291. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1091813>
- Onyishi, I. E., Enwereuzor, I. K., Ituma, A. N. ve Omenma, J. T. (2015). The mediating role of perceived employability in the relationship between core self-evaluations and job search behaviour. *Career Development International*, 20(6), 604–626. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2014-0130>
- Öktem-Özgür, A. (2014). *Kariyer değerleri ve algılanan istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Patton, W., Bartrum, D. A. ve Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 193–209. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1745-z>
- Pinto, L. H. ve He, K. (2018). “In the eyes of the beholder”: The influence of academic performance and extracurricular activities on the perceived employability of Chinese business graduates. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 57(4), 503-527. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12200>
- Pitan, O. S. ve Muller, C. (2019). Students’ self-perceived employability (SPE): Main effects and interactions of gender and field of study. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(2), 355–368. <https://doi.org/10.1108/heswbl-03-2019-0040>
- Praskova, A. ve Johnston, L. (2020). The role of future orientation and negative career feedback in career agency and career success in Australian adults. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 463–485. <https://doi.org/10.1177/1069072720980174>
- Prentice, M., Halusic, M. ve Sheldon, K. M. (2014). Integrating theories of psychological needs-as-requirements and psychological needs-as-motives: A two process model. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 73–85. <https://doi.org/10.1111/spc3.12088>
- Qenani, E., MacDougall, N. ve Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>

- Räty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P. ve Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education, 35*(4), 975–993. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00451-7>
- Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility, 29*(1), 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.001>
- Rothwell, A., Jewell, S. ve Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior, 75*(2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* içinde (ss. 1– 56). University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Saher, U. ve Ch, A. H. (2019). A comparison of self-perceived employability of graduates from Public and Private Universities of Punjab. *Bulletin of Education and Research, 41*(1), 119-130.
- Savickas, M. L. ve Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Shipp A. J., Edwards J. R., Lambert L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 110*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.001>
- Silla, I., De Cuyper, N., Gracia, F. J., Peiró, J. M. ve De Witte, H. (2009). Job insecurity and well-being: Moderation by employability. *Journal of Happiness Studies, 10*(6), 739-751. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9119-0>
- Sivarajah, K. ve Achchuthan, S. (2013). Entrepreneurial intention among undergraduates: Review of literature. *European Journal of Business and Management, 5*(5), 172-186.
- Sok, J., Blomme, R. ve Tromp, D. (2013). The use of the psychological contract to explain self-perceived employability. *International Journal of Hospitality Management, 34*, 274–284. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2013.03.008>
- Tentama, F. ve Abdillah, M. H. (2019). Student employability examined from academic achievement and self-concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(2), 243-248.
- Tentama, F., Izzati, I. D. C. ve Husna, M. (2019). The effect of human relations and autonomy on employee employability. *International Journal of Scientific and Technology Research, 8*(11), 2503-2507.
- The World Bank (2022a). Erişim Adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NV.IND.TOTL.CD>
- The World Bank (2022b). Erişim Adresi: <https://data.worldbank.org/indicator/NV.IND.TOTL.KD.ZG>
- Tholen, G. (2014). *The changing nature of the graduate labour market: Media, policy and political discourses in the UK*. Springer.
- Thomas, A., Piquette, C. ve McMaster, D. (2016). English communication skills for employability: The perspectives of employers in Bahrain. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 13*(1), 36-52. <https://doi.org/10.18538/lthe.v13.n1.227>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy, 25*(4), 407–431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Torka, N., Geurts, P., Sanders, K. ve Van Riemsdijk, M. (2010). Antecedents of perceived intra- and extra-

Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E. ve De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592–605. <https://doi.org/10.1108/pr-07-2012-0110>

Walker, M. ve Fongwa, S. (2017). Employability and conversion factors. *Universities, Employability and Human Development*, 79–108. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58452-6_4

Wittekind, A., Raeder, S. ve Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 566-586. <https://doi.org/10.1002/job.646>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Future employability is considered to be a major concern, particularly for university students and recent graduates seeking employment. At this point, together with the unemployment problem experienced by young, adult, and higher education graduates, the issue of employment is one of the issues that should be taken into consideration and studied. Employability is also affected by the individual's perception of employability (Gilbert et al., 2022). Employability perception is effective for career success (Greer & Waight, 2017), job search preparation process, and active job search behaviors (Onyishi et al., 2015). Therefore, students can increase their probability of employability by increasing their employability perception (Onyishi et al. 2015). It is thought that an individual's perception of employment is affected by her or his thoughts, the way she or he perceives events, and her or his wishes and expectations for the future. In this context, attitude towards the future is one of the important factors for a successful career, and it has been concluded that the features related to adaptation to the future increase the perception of future employability over time (Savickas & Porfeli, 2012; Wittekind et al., 2010).

Many theories describe the basis of development as psychological needs and emphasize that they have the same importance as physical needs (Prentice et al., 2014). According to Henry Muray, what the individual thinks, does, and strives for is entirely based on his or her needs (Chmielewska, 2022). Therefore, it is thought that an individual's thoughts and perceptions about employment are also caused by psychological needs. It is thought that addressing the concept of attitude towards the future and the psychological need to develop the motivational processes necessary for the individual's employment will contribute to revealing the relationship between them and the perception of employability.

When the literature was searched, studies investigating psychological needs, attitudes towards the future, and perceptions of employment were found separately, and it was seen that there were no studies investigating the relationship with each other. Therefore, it is thought that it will be important in terms of being the first study that deals with psychological needs, attitudes towards the future, and the perception of future employability, and examining these concepts in university students will be important in terms of contributing to the literature. Considering all these, it is aimed to examine the relationship between the psychological needs of university students, their attitudes toward the future, and their perceived future employability in line with the relevant literature.

In this context, the sub-problems of the study are as follows:

1. Do university students' perceived future employability mean scores differ according to gender?
2. Do university students' perceived future employability mean scores differ according to the faculty/school?
3. Is there a significant relationship between the psychological needs and future attitudes of university students with their perceptions of future employability?
4. Do university students' psychological needs and future attitudes significantly predict their future employability perceptions?

Materials and Methods: A correlational model was used in this research, which is a quantitative study. To collect the data, the data were collected on a voluntary basis after the approval of the ethics committee and the permission of the institution. The study group of the research consisted of 676 students, 295 of whom were women (43.6%) and 381 of whom were men (56.4%). New Psychological Needs Assessment Scale, Future Attitude Scale, Perceived Future Employability Scale, and Personal Information Form prepared by the researcher were used as data collection tools. The data collected in the research were transferred to the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) package program and statistical analyzes were made. Independent samples t-test, One Way ANOVA, Pearson correlation analysis and multivariate linear regression analysis were used in the analysis of the data obtained.

Findings: As a result of the research, it was determined that the mean scores of university students' perceptions of future employability did not differ significantly according to the gender variable ($t = .390$; $p > .05$). As a result of the comparison of university students according to the faculty/school variable, it was found that the perceived future employability average score of the Vocational School of Technical Sciences students

was significantly higher than the average score of students of both the Faculty of Architecture and Design and the Faculty of Engineering and Natural Sciences ($p < .05$). In this study, a positive relationship was found Perceived Future Employability Scale with between “positive” ($r = .467$; $p < 0.01$) and “planned” ($r = 0.429$; $p < 0.01$) which are sub-dimensions of the the Future Attitude Scale, and “achievement” ($r = .625$; $p < 0.01$), “relationship” ($r = .138$; $p < .01$), “autonomy” ($r = .307$; $p < .01$) and “dominance” ($r = .457$; $p < .01$), which are sub-dimensions of the New Psychological Needs Assessment Scale. In addition, a negative relationship was found between the Perceived Future Employability Scale and the anxious ($r = -0.109$; $p < 0.01$) sub-dimension of the Future Attitude Scale. As a result of the multivariate linear regression analysis, it was determined that the positive ($\beta = .239$, $p < .001$) and planned ($\beta = .122$, $p < .001$) sub-dimensions of the Future Attitude Scale were predictors on the future employability perception scores. Additionally, “achievement” ($\beta = .425$, $p < .001$), “relationship” ($\beta = .092$, $p < .05$) and “autonomy” ($\beta = .073$, $p < .05$) sub-dimensions of the New Psychological Needs Assessment Scale were found to predict future employability perception. In conclusion, the findings of this study showed that psychological needs and attitudes toward the future explained 49.2% of the perception of future employability.

Conclusion and Suggestions: The study group of this research consists of university students studying at Konya Technical University in the 2021–2022 academic year. The findings of the research are limited to the qualities that the measurement tools measure. New research can be conducted by addressing the perception of future employability with study groups consisting of postgraduate students, graduates, unemployed individuals, and working individuals, apart from university students. At the same time, more diverse information can be obtained on perceived future employability, psychological needs, and attitudes toward the future with qualitative or mixed methods.

TR Dizin'deki Eğitim Fakültelerinin Dergilerinde Matematiksel Problem Çözme ile İlgili Makalelerin İncelenmesi*

Aslıhan AKSUNGUR¹  Şevket AYDIN² 

¹Niğde Yeşilgölcük Şehit Osman Turgut Ortaokulu, Niğde, Türkiye

aslihan.gogce@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi anabilim Dalı, Niğde, Türkiye

sevketaydin70@gmail.com

Makale Bilgileri	ÖZ
<p>Makale Geçmişi Geliş: 13.07.2023 Kabul: 11.10.2023 Yayın: 29.10.2023</p> <p>Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Matematiksel Problem Çözme, Betimsel İçerik Analizi, TR Dizin, Eğitim Fakültesi Dergileri.</p>	<p>Bu çalışmanın amacı; TR Dizin'de yayımlanan Türkiye'deki eğitim fakülteleri dergilerine ait matematiksel problem çözme ile ilgili makalelerin içerik analizinin yapılp genel eğiliminin belirlenmesidir. TR Dizin'de yayımlanan eğitim fakülteleri dergilerine ait matematiksel problem çözme çalışma alanını konu edinmiş ilk makalenin yayım yılı olan 2004 yılından 2022 yılının sonuna kadar yayımlanan tüm makaleler incelenmiş ve 110 makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan "TR Dizin'de Yayımlanan Matematiksel Problem Çözme Temalı Makaleleri İnceleme Formu" çerçevesinde makaleler incelenmiştir. İlgili makaleler alt problemler çerçevesinde belirlenen kategoriler kapsamında analiz edilmiştir. Oluşturulan kategorilere ait frekans ve yüzde dağılımları Microsoft Excel programı yardımıyla hesaplanmış ve ulaşılan veriler ise tablolar yardımı ile detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; matematiksel problem çözmeyle ilgili en çok 7.sınıf öğrencileriyle çalışmalar yapıldığı, nicel araştırma yöntemlerinin seçildiği, nicel analizlerin yapıldığı ve veri toplama aracı olarak anket ve ölçeklerin daha çok tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların bu konu alanında gerçekleştirilen çalışmaların güçlü ve eksik yönlerini görme açısından yararlı olacağı ve matematiksel problem çözmeye yönelik çalışmaların eğiliminin bütüncül bir bakış açısıyla görülebilmesi açısından gelecek çalışmalara rehber olabileceği düşünülmektedir.</p>

Investigation of the Articles Related to Mathematical Problem Solving in the Journals of Education Faculties in TR Dizin

Article Info	ABSTRACT
<p>Article History Received:13.07.2023 Accepted: 11.10.2023 Published:29.10.2023</p> <p>Keywords: Problem Solving, Mathematical Problem Solving, Descriptive Content Analysis, TR Dizin, Journals of the Faculty of Education.</p>	<p>The aim of this study is to determine the general tendency by making content analysis of the articles on mathematical problem solving published in the journals of education in Turkey, published in TR Dizin. All articles published from 2004, which was the publication year of the first article on the subject of mathematical problem solving in the journals of education faculties published in TR Dizin, until the end of 2022 have been analyzed and 110 articles have been included in the study. The articles were examined within the framework of the "Mathematical Problem Solving Articles Review Form Published in TR Dizin", which was prepared within the scope of the research prepared within the scope of the research. Frequency and percentage distributions of the created categories were calculated with the help of Microsoft Excel program and the data obtained were presented in detail with the help of tables. According to the results of the research; it was concluded that studies on mathematical problem solving were mostly conducted with 7th grade students, quantitative research methods were chosen, quantitative analyzes were made, and questionnaires and scales were preferred more as data collection tools. It is thought that the results obtained from the study will be useful in terms of detecting the strengths and deficiencies of the studies conducted in this subject area and may guide future studies in terms of seeing the tendency of studies on mathematical problem solving from a holistic perspective.</p>

Atıf/Citation: Aksungur, A. & Aydın, Ş. (2023). TR Dizin'deki Eğitim Fakültelerinin Dergilerinde Matematiksel Problem Çözme ile İlgili Makalelerin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 906-921.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* Bu makale birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında "Matematiksel Problem Çözme ile İlgili TR Dizin'de Yer Alan Eğitim Fakülteleri Dergilerine Ait Makalelerin İncelenmesi" başlıklı yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsanoğlu yaşam boyunca, günlük hayatında birçok problemle karşılaşmış ve karşılaştığı bu problemleri ise anlamlandırma ve çözme yoluyla üstesinden gelmeye çalışmıştır. Karşılaşılan problemleri çözme; bilgiyi işleme, düşünme, anlamlandırma ve bir strateji oluşturma süreci olarak düşünüldüğünde matematik dersinde önemli bir konu haline gelmiştir. Bu durum ise problem çözmenin matematik eğitimi araştırmalarında önemli bir yer edinmesini sağlamıştır. Altun (2016) problem çözme için bir durum ile karşı karşıya kalınıp ne yapılacağına bilinmediği anlarda ne yapması gerektiğini bulmaktır tanımını kullanmıştır. Bu yüzden insanoğlu bir problem ile karşılaştığında bu problemi anlamak, önceki deneyimleri aracılığıyla yeni çözüm yolları oluşturmak ve sonuca ulaşana kadar bir yol kat etmek gibi bir süreç içerisine girer.

Dewey problemi insan zihnini bulandıran ona meydan okuyup alt üst eden her şey olarak tanımlamıştır (Akt: Baykul, 2014). Karşılaşılan bir durum bir öğrenci için problem olabilirken başka bir öğrenci için bir alıştırma, kolayca çözüme ulaştığı bir soru olabilir. Problem, bireyin ilk defa karşılaştığı, hemen çözümünü göremediği, farklı stratejiler deneyip çözüme ulaşmaya çalıştığı öğrenciyi zorlayan bir süreçtir. Soru, öğrencinin daha önceden defalarca karşılaştığı ve çözümünü hatırladığı tecrübeleriyle çözüme ulaştığı bir durumdur. Alıştırma ise öğrenilmiş bir bilginin gerekli tekrarlar ve örneklerle pekiştirilmesidir. Öğrenci için önceden problem olan bir durum sonrasında alıştırmaya, daha sonra da soruya dönüşür (Aydın, 2018).

Rahmatiya ve Miatun'a (2020) göre problem çözme, bir öğrencinin matematik öğrenirken sarf ettiği çabasıdır. Matematikte problem çözme terimi, öğrencilerin anlamalarını ve matematik becerilerini geliştirmek için verilen adımları becerileri doğrultusunda yerine getirmelerini ifade eder.

Ev hanımından, çalışanlara, tüccarlara, öğrencilere varana kadar herkes ihtiyacı doğrultusunda matematiksel faaliyetlerde bulunur. Günlük yaşamda bilinçli ya da bilinçsiz her gün problemle karşılaşma durumumuz olduğu için problem çözme sadece bilim için değil günlük yaşam için de gerekli olan faydalı ve önemli bir beceridir (Aliah, Sukmawati, Hidayat ve Rohaeti, 2020). Bu yüzden problem çözme matematik öğretiminin kalbi olarak ifade edilir (Yazgan, 2015). Tüm bu nedenlerden dolayı problem çözme, matematik eğitiminde önemli olan yerini korumakta ve matematik kazanımlarının merkezi olmaktadır.

Matematik dersi öğretim programı, matematiksel beceriyi; günlük hayatta bir dizi problemle karşılaşp bu problemleri çözebilmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirip uygulama olarak tanımlamaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği gibi problem çözme süreci ile birey, kendi düşünme ve akıl yürütme sürecini kolay bir şekilde ifade edip ortaya koymuş olacaktır. Matematiksel problemlere karşı olumlu tutum ve deneyimleri sayesinde de özgüvenli bir şekilde yaklaşacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Problem çözme, matematik eğitiminin odak noktası olduğundan matematik araştırmalarının da bu konu üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu yüzden de akademik araştırmaların temel konularından biri haline gelmiş ve birçok araştırma yapılmıştır. Bu durum ise alan yazın taramasını biraz güç hale getirmiştir. Bu araştırmaların düzenlenmesi ve takibinin kolaylaşması adına içerik analiz yönteminin kullanılması önemli hale gelmiştir. İçerik analiz yönteminde temel amaç verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Ergül, Alp ve Doğan (2022) matematiksel problem çözme ile ilgili 90 lisansüstü tezi incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre çalışmaların sayısının zamanla azaldığı, en çok izlenen yolun nicel yöntem olduğu, araştırmaların çoğunun amacının değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Baş ve Katrancı (2021) problem çözme ile ilgili 103 lisansüstü tezi içerik analizi yöntemiyle farklı

alt problemler altında incelemişlerdir. Tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu, nicel yaklaşımların tercih edildiği ve yedinci sınıf öğrencileriyle daha çok çalışmalar yürütüldüğü sonuçlarına ulaşmışlardır.

Coşkun ve Soylu (2021) tarafından Türkiye'de matematik eğitimi alanında 2000-2020 yılları arasında yayımlanan matematiksel problem çözme ile ilgili 255 çalışma içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre çalışmaların 2005 yılından itibaren arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yönteminin daha çok kullanıldığı, veri toplama yöntemi olarak test yönteminin daha çok tercih edildiği, okuma başarısının problem çözme becerisini etkilediği, problemi anlama, çözüm için test yapma ve çözümü değerlendirme basamaklarında ise yetersizliklerin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kurt ve Yeşilyurt (2020) problem çözme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için 9 makaleyi içerik analizi yöntemiyle analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözenin kişinin günlük yaşantısında olmak üzere her konuda bireyi etkilediği, eğitim sistemimizde problem çözmeye yeterince önem verilmediği bu süreçte müfredatın yetersiz kaldığı ve yenilenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Matematiksel problem çözme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaçlarına bakıldığında; çalışmaların çoğunlukla problem çözme stratejilerini ve çözüm süreçlerini incelemek, problem çözümünde karşılaşılan zorlukları belirlemek, öğrencilerin daha iyi problem çözümler olması için sahip olmaları gereken beceri ve koşulları araştırmak olduğu görülmüştür. İçerik analizi ile çalışmalara bakıldığında çoğunluğu ise ele alınan makalelerin yayım yıllarına, araştırma yöntemlerine, araştırma örnekleme, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine göre dağılımlarının incelendiği görülmektedir. Literatürde matematiksel problem çözme ile ilgili TR Dizin'de yayımlanan eğitim fakülteleri dergilerine ait makaleleri inceleyen olmadığı görülmüş ve bu çalışma ile bu boşluğun doldurulabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırma, TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme ile ilgili çalışmalar detaylı bir şekilde incelenip ifade edileceği için bu konu üzerinde araştırma yapmak isteyenlere fikir verip yol gösterecektir. Bu alanda araştırma yapmak isteyenler TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme üzerine yapılmış makalelerin hepsini okumadan yapılan bu çalışmayı inceleyerek problem çözme çalışmalarının eğilimini bütüncül bir bakış açısıyla görecektir ve kendi çalışmalarına daha sağlam ve güçlü bir şekilde yön vermiş olacaklardır. Ayrıca yapılan bu çalışma ile araştırmacılar matematiksel problem çözme üzerine hangi odakta çalışmaların yapıldığına ulaşıp görebileceği için aynı türden yeni çalışma yapılmasının önüne geçilmiş olacaktır.

Araştırma kapsamında veri tabanı olarak TR Dizin'in seçilme nedeni; TR Dizin'de yayımlanan makalelerin uluslararası standartlara uygun olarak ilgili konu alanında uzman olan komiteler tarafından seçilmiş olması ve bu akademik makalelerin Türkiye'nin yayım kalitesinin artmasına, bilim dilinin gelişmesine ve ulusal atıf indeksinin gelişmesine katkı sağlamış olmasıdır. Türkiye'nin bilimsel bilgi birikiminin yansıtılması açısından TR Dizin'de yayımlanan makaleler önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı TR Dizin'de yayımlanan Türkiye'deki eğitim fakülteleri dergilerine ait matematiksel problem çözme ile ilgili makalelerin içerik analizinin yapıp genel eğiliminin belirlenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise;

1. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin araştırma modellerine göre dağılımı nasıldır?
2. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?
3. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin örneklem grupları

büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

4. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin ulaşılan sonuçlara göre dağılımı nasıldır?
8. TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme konulu makalelerin yazarlarının önerilerine göre dağılımı nasıldır?

şeklinde oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ülkemiz kapsamında TR Dizin'de yayımlanan eğitim fakülteleri dergilerindeki matematiksel problem çözme ile ilgili makalelerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesinde araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Doküman incelemesi, bir konuda ve belirli zaman dilimi içerisinde üretilen yazılı dokümanların analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi yazılı çalışmaların içeriğini sistematik bir şekilde ve titizlikle analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, TR Dizin ortamında ulaşılan eğitim fakültelerine ait yayımlanmış olan tüm makaleler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise 25 derginin TR Dizin'de yer alan matematiksel problem çözme ile ilgili 2004 yılından 2022 yılının sonuna kadar yayımlanmış erişime açık olan 110 makaleden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde,

1. TR Dizin'de yayımlanan eğitim fakültesine ait dergilerinin belirlenmesi,
 2. Bu dergilerde yayımlanan makalelerine ulaşılması,
 3. Ulaşılan makaleler içinden matematiksel problem çözme temalı makalelerin belirlenmesi,
- Şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada; TR Dizin'de bulunan eğitim fakültelerine ait dergilerinin sayısı 29'dur. Ama bazı dergilerde "matematiksel problem çözme" ile ilgili makalelerin bulunmaması nedeniyle dergi sayısı 25 düşmüştür. Kişisel ve sosyal problemleri konu edinen makaleler analiz dışı tutulmuştur. Araştırmaya 'matematiksel problem çözme' temalı makaleler dâhil edilmiştir. Olası veri kaybını engellemek adına başlığında problem, problem çözme becerisi, problem çözme yöntemi, probleme dayalı öğrenme, problem kurma, problem temelli öğrenme, problem çözme inancı, problem çözme stratejisi gibi kelimeleri içeren tüm makaleler arşivlenmiştir. Arşivlenen bu 230 makalenin içeriğinde matematiksel

problem çözme temalı olanları belirleyerek 110 makale indirgenmiştir. Böylece 2004 yılından 2022 yılının sonuna kadar "matematiksel problem çözme" temalı yayımlanan makalelerin tamamı sürece katılarak toplam 110 adet makale belirlenmiştir.

"TR Dizin'de Yayımlanan Matematiksel Problem Çözme Temalı Makaleleri İnceleme Formu" her bir makale için detaylı bir şekilde doldurulmuş ve makalelerden elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve alt problemler doğrultusunda analiz için kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin analiz edilip değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Gass, Mackey ve Ross-Feldman (2005) ise aynı kodlayıcının farklı zaman dilimlerinde (zaman 1 ve zaman 2) kodlama yaparak, Huberman ve Miles'in (1994) önerdiği güvenilirlik formülünü kullanılmıştır. Buradan hareketle veri analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla makaleleri her bir araştırma problemin çerçevesinde analiz edilerek Excel tabloları doldurulmuştur. Belli bir zaman sonra tekrar aynı şekilde analiz edilerek Excel tabloları doldurmuştur. Sonra uzlaşma yüzdesini belirlemek amacıyla Huberman ve Miles'in (1994) belirttiği güvenilirlik katsayısı $GK = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır. Sonuçta ise güvenilirlik katsayısı $GK = 0,87$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen makaleleride M1, M2, M3, ... şeklinde kodlanmış olup tasnif edilerek farklı kategoriler altında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve başlıklar çerçevesinde bir araya getirip ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edip yorumlama içerik analizinde temelde yapılan işlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma boyunca takip edilen içerik analizi işlem basamakları:

1. TR Dizin 'de yer alan Eğitim Fakülteleri'ne ait dergilerin belirlenmesi
2. Dergilerdeki "problem çözme" anahtar kelimesi içeren makalelerin belirlenmesi
3. "Matematiksel problem çözme" konulu makalelerin seçilmesi
4. Makalelerin incelenmesi ve künyelerin oluşturulması
5. Makale inceleme formuna belirlenen makalelerin tek tek incelenip işlenmesi
6. Seçilen makalelerin çözümlenip ortak ve farklı temaların oluşturulması
7. Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların grafiklerinin oluşturulup sentezlenip çıkarımlarının yapılması.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen 110 makalenin incelenmesiyle elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Tablo 1. Matematiksel Problem Çözmeyle İlgili Makalelerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

ARAŞTIRMA MODELİ	f	%
Nitel	55	50
Nitel	44	40
Karma	11	10
Toplam	110	100

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin araştırma modellerine göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde 55 (%50) makalenin nitel yöntemlerle, 44 (%40) makalenin nitel yöntemlerle ve 11 (%10) makalenin ise karma araştırma modeli ile yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Matematiksel Problem Çözmeyle İlgili Makalelerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

ÖRNEKLEM GRUBU	f	%
Ortaokul Sınıfları (5,6,7,8)	86	52,44
Öğretmen Adayı ve Üniversite Öğrencisi	24	14,63
İlkokul sınıfları (2,3,4)	16	9,72
Lise sınıfları (9,10,11,12)	13	7,92
Öğretmen, Matematik Öğretmeni	9	5,48
Üstün Zekâlı Öğrenciler	7	4,26
Okul Öncesi Öğrencisi	3	1,92
Diğer Çalışmalar**	2	1,21
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler	2	1,21
Özel Eğitim Öğrencisi	2	1,21
Toplam	164*	100

*Toplam frekansın incelenen makale sayısından fazla olmasının nedeni bazı makalelerin birden fazla çalışma grubu ile çalışmış olmasındandır.

**Diğer çalışmalar: Bilgi amaçlı verilen örneklem grubu bulunmayan makalelerdir.

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin çalışma gruplarına göre dağılımına ait frekans ve yüzdelik değerler incelendiğinde en çok çalışılan çalışma grubunun ortaokul sınıf öğrencileri (%52,44), öğretmen adayı ve üniversite öğrencileri (%14,63) katılımcılarının oluşturduğu Tablo 3' de görülmektedir. En az çalışma ise özel eğitim öğrencileri (%1,21), öğrenme güçlüğü olan öğrencileri (%1,21) ve diğer çalışmalar (%1,21) ile yapılmıştır.

Tablo 3. Matematiksel Problem Çözmeyle İlgili Makalelerin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

ÖRNEKLEM BÜYÜKLÜĞÜ	f	%
1-10 kişi	13	11,82
11- 30 kişi	17	15,45
31- 100 kişi	38	34,55
101- 300 kişi	26	23,64
301 – 1000 kişi	14	12,73
1000'den fazla	2	1,82
Toplam	110	100

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımına ait frekans ve yüzdelik değerleri incelendiğinde en çok 38 (%34,55) makalede 31-100 arası büyüklüğündeki örneklem grupları üzerinde çalışıldığı görülmektedir. En az ise 2 (%1,82) makalede 1000'den fazla örneklem büyüklüğü ile çalışılmıştır.

Tablo 4. Matematiksel Problem Çözmeyle İlgili Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	f	%
Anket/Ölçek	32	22,38
Görüşme (Mülakat)	26	18,18
Problem Çözme Testi	22	15,38
Tutum/Algı/Kişilik Testleri	20	13,99
Açık Uçlu Soru Formu	18	12,59
Başarı Testi	16	11,19
Gözlem	6	4,20
Diğer	3	2,10
Toplam	143*	100

*Toplam frekansın incelenen makale sayısından fazla olmasının sebebi bazı makalelerin birden fazla veri aracı kullanmasından dolayıdır.

TR Dizin'de yayımlanan problem çözme temalı makalelerin veri toplama araçlarına göre

dağılımına ait tabloya bakıldığında en çok kullanılan veri toplama aracının 32 (%22,38) makalede anket/ölçek kullanımı olduğu görülmektedir. Daha sonra 26 (%18,18) makalede de görüşme/mülakat yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5. Matematiksel Problem Çözmeyle İlgili Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ	f	%
Nitel Veri Analizi (içerik analizi, nitel betimsel analiz)	62	38,75
Kestirimsel Analiz (t-testi, korelasyon, anova, ancova, manova, mancova, faktör analizi, regrasyon, non parametrik testler)	58	36,25
Betimsel Analiz (frekans, yüzde tabloları, ortalama, standart sapma, grafiklerle gösterim)	34	21,25
Nicel Veri Analizi	6	3,75
Toplam	160*	100

*Toplam frekansın incelenen makale sayısından fazla olmasının sebebi bazı makalelerin birden fazla veri analiz yöntemlerini tercih etmesinden dolayıdır.

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımına ait Tablo 5 incelendiğinde kestirimsel yöntemin veri analizi için daha fazla makalede tercih edildiği görülmektedir. En az kullanılan ise nicel veri analizi yöntemi olmuştur.

Tablo 6. Matematiksel Problem Çözme Temalı Makalelerin Amaçlarına Göre Dağılımı

KOD	ALT KOD	MAKALELER	f	%
Problem Çözme Aşamaları	Strateji belirleme, üst bilişsel beceriler, problem çözme becerileri, rutin olmayan problemlerin stratejileri, özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları strateji ve yöntem, matematiksel düşünme yöntemi, bilgisayar destekli ortam, Polya'nın problem çözme adımları, oyunlaştırılmış eğitsel robot etkinlikleri, gelişim ve değişim döneminde olan öğrenci, öğrenme güçlükleri ve hataları, öz yeterlikleri ve inançları, kavrama yönelik tanımlama.	M1, M25, M55, M60, M101, M47, M98, M102, M104, M3, M15, M67, M68, M88, M90, M71, M18, M19, M33, M49, M62, M73, M8, M11, M76, M94, M100, M6, M108 M107, M110, M9, M26, M35, M44, M16, M53, M69, M99, M12, M64, M72, M86, M105, M109, M14, M22, M23, M48, M37, M84, M27, M4, M43, M41, M54	56	50,9
Problem Çözme İlişkileri	Okuma alışkanlığı, demografik özellikler, görsel temsillerin kullanımı, görsel araçlar ile geleneksel yöntem arası, yaratıcı problem çözme becerisi, Geogebra, Etkinlik temelli, kuantum öğrenme modeli, günlük yaşamla, tutum, ders kitapları, düz anlatım ve buluş yoluyla anlatım, gerçekçi matematik eğitimi, matematiksel modelleme, sözel problemler, şemaya dayalı, İşbirlikçi öğrenme, öğretmenin pedagojik alan bilgisi, sanal gerçeklik materyallerinin kullanımı.	M46, M58, M72, M30, M56, M34, M79, M24, M31, M36, M75, M91, M95, M29, M38, M80, M96, M81, M13, M17, M74, M92, M57, M61, M1, M89, M21, M106, M28, M87, M52, M78, M59, M83, M32, M20, M40, M51, M45, M103, M66, M70, M82	44	40
Problem kurma	Başarısına ve tutumuna etkisi.	M42, M50, M63, M65, M45	5	4,55
Problem Çözme Ölçeği	Geliştirme.	M5, M7, M10, M39, M85	5	4,55
	Toplam		110	100

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin amaçlarına göre dağılımına ait bulgular incelendiğinde "problem çözme aşamaları" amacıyla 56 (%50,9) makale yazıldığı görülmektedir. "Problem çözme ilişkileri" amacıyla da 44 (%40) makale yayımlanmıştır.

Tablo 7. Matematiksel Problem Çözme Temalı Makalelerin Ulaşılan Sonuçlara Göre Dağılımına Ait Bulgular

KOD	ALT KOD	MAKALELER	f	%
Problem Çözme Becerileri	Öğretmen yeterliği, üst bilişsel, yansıtıcı düşünme ve başarı, Polya'nın problem çözme adımları, cinsiyet değişkeni, sayı algılama ve rutin olmayan problemler, yaş etkisi, sayı sayma becerisi.	M18, M22, M30, M34, M36, M45, M46, M49, M75, M77, M79, M88, M94, M104, M105, M25, M26, M60, M62, M73, M102, M6, M9, M108, M110, M15, M35, M43, M68, M27, M53, M90, M103, M31, M75, M95, M14, M23, M67, M44, M107, M3, M2, M19, M11.	41	35,65
Problem Çözme Etkileri	Okuduğunu anlama ve yorumlama, matematiksel ifadeleri sözel olarak yorumlamak, ders kitapların yetersizliği, üstün zekâlı öğrencileri, çözümde zorluk, geogebra, sınıf düzeyleri artıkça olumlu artış, öğretmen adayların çözme adımları, yaratıcı problem çözme öğretim programı, uzamsal görselleştirme etkinliklerini zihinsel döndürme, rutin problemleri rutin olmayan göre kolay çözme, görsel temsiller sözel problemde etkisi, işbirlikçi öğrenmede düz anlatım farkı, gösteri araçlarının kullanımı, gerçekçi matematik eğitimi, öğretmen adaylarının geleneksel görüş, tutum, sözel problemlerin çözümünde nedensel öykülerin etkisi, farklı kültür, buluş yoluyla öğrenme yönteminin rutin olmayan problemlere etkisi, sıra dışı problemler ile sosyal problem çözme arası ilişki, çözmeye ilişkin gerçek sunumlar, sanal gerçeklik yoluyla yapılan geometrik öğretim, şema temelli öğretimler öğrenme güclüğü olana etkisi, yeterli zaman verilmesiyle, didaktik durumlar teorisine dayalı matematik öğretim.	M2, M52, M78, M16, M48, M51, M40, M50, M97, M69, M91, M32, M93, M54, M75, M101, M98, M59, M83, M29, M86, M96, M21, M28, M70, M58, M65, M61, M66, M71, M72, M82, M89, M99, M109, M5.	36	31,30
Problem Çözme Stratejileri ve Süreçler	Öğretmen yeterliği, farklı çözümler, üstün zekâlı öğrenciler, öz düzenleme ve gerçekçi yanıtlar, modelleme yapabilme, bilgisayar destekli matematik eğitimi, çizimler yapmak, toplama ve çıkarma işlemleri, kuantum öğrenme, şemaya dayalı ve zihinsel yetersizlik, etkinlik temelli problem çözme, bilişsel stiller, kavram yanılgıları, geometrik çözüm yaklaşımı, "zor, sıkıcı, karmaşık, çaba gerektiren ve kolay çözülmeyen".	M25, M26, M60, M62, M73, M102, M8, M24, M33, M100, M13, M37, M38, M64, M84, M87, M106, M85, M17, M51, M74, M10, M81, M57, M92, M4, M1, M20, M47, M55, M80, M41.	32	27,83
Problem Kurma	Tutum ve başarı.	M42, M63, M56	3	2,61
Problem Çözme Ölçeği Geliştirme	Tutum ölçeği.	M7, M10, M39	3	2,61
	Toplam		115	100

*Toplam frekansın incelenen makale sayısından fazla olmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla sonuca ulaşmasından dolayıdır.

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin sonuçlarına göre dağılımına ait bulgular incelendiğinde 41 (%35,65) makalede problem çözme becerileri, 36 (%31,30) makalede ise problem çözmeye etkileri, 32 (27,83) makalede problem çözme stratejileri ve süreçler hakkında kullandıkları görülmüştür.

Tablo 8. Matematiksel Problem Çözme Temalı Makalelerin Yazarlarının Önerilerine Göre Dağılımına Ait Bulgular

KOD	ALT KOD	MAKALELER	f	%
Problem çözme stratejisinin öğretimi konusunda eğitim ve araştırma	Öğretmenlere hizmet içi eğitim, öğrencilere problem çözmeyle ilgili eğitim, teknolojinin matematikte olan ilişkisiyle öğretim, öğretmenlere farklı stratejiler konusunda bilgi verme, gerçek yaşam problemleri farklı disiplinlerde yaptırmak, öğretmenlerin yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi verme, etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla farklı stratejiler kullandırma, matematik okuryazarlığına yönelik etkinlik ve araştırma yaptırmak, matematik modellemeye yönelik programda yer vermek, Şemaya dayalı da zihinsel yetersizliği olanların stratejilerini geliştirme, görsel temsil kullanmaları konusunda yönlendirme ve doğru şematik doğru kullanmalar konusunda bilgilendirme yapma, geleneksel yöntemden dışarı çıkıp ders araçları olarak gösteri araçları kullanmak, probleme dayalı öğrenme grup içi etkileşimi yapılandırmacı yaklaşımda uygulamak, öğretmenler sembolleştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmeli, sözel problemlerin nedensel öykülere yer verilmeli, ilköğretimden yükseköğretime boylamsal değişim araştırmalı.	M2, M15, M18, M21 M25, M29, M30, M46, M49, M50, M63, M59, M62, M65, M76, M77, M79, M88, M94, M102, M104, M108, M6, M26, M31, M73, M90, M32, M37, M82, M84, M87, M93, M106, M55, M64, M80, M98, M105, M51, M57, M71, M7, M90, M34, M70, M13, M17, M74, M1, M89, M38, M96 M28, M56, M54, M61, M75.	58	36,71
Problem çözmeye süreçler, konular ve etkileri	İşlem ve kavramsal öğrenmeleri dikkatli şekilde yapmak, farklı konu ve ünite de yapmak, tartışmayla problem çözme adımlarının zorlukları ve çözümleri, yansıtıcı etkinliklerle kullanılmak, fikirlerini izleyebilmesi ve değerlendirme yapabilmesi, farklı zorluk ve düzeyde yapmak, öğrenciye yeterli zaman ve fırsat verme, farklı yöntemle çözme konusunda cesaretlendirilmesi ve çözüm yollarını sesli olarak gerçekleştirilmeli, Öğretmenlerin kaynak kitapların içeriğini uygun açılarından araştırmalı, problem kurmada etkilere yer vermeli, öğretmenlerin inançlarını derinlemesine araştırmak, özyeterlik inançlarını artırmak, kavramları öğretmen tarafından dikkatli şekilde seçilmeli, problem çözme adımıyla anlamayla ilgili bol örnek verme, işbirlikçi öğrenme yönteminde problem çözme süreci içinde kullanma, Standard olmayan sözel problemlere süreçte daha çok yer vermeli, uzamsal görselleştirme etkinleri zihinsel döndürme problemlere katkı sağlaması, problem kurma ile problem çözme arası başarı, Polya'nın problem çözme adımlarındaki hangi adımda çekilen güçlüğü belirleme, rutin olmayan problemleri buluş yoluyla öğrenmeyi ders sürecinde kullanılmalı.	M1, M45, M57, M73, M80, M86, M91, M107, M4, M32, M41, M50, M70, M84, M99, M109, M16, M19, M54, M92, M12, M27, M101, M15, M68, M67, M103, M100, M22, M83, M110, M33, M38, M72, M97, M108, M49, M63, M69, M58, M104, M87, M95, M36, M55, M23, M21, M24, M29, M42, M53, M66.	52	32,91

Problem çözmede örneklem gruplar	Farklı örneklem gruplarda da araştırma yapmak, farklı örneklem gruplarda geçerlilik ve güvenilirlik araştırması yapmak,	M3, M8, M10, M11, M1, M14, M23, M27, M35, M36, M44, M41 M40, M47, M48, M53, M68, M70, M71, M73, M75, M78, M84, M88, M89, M95, M99, M101 M102, M106, M5, M39, M81, M85.	34	21,52
Problem çözme beceriler ilgili konular	Öz düzenlenme becerileri geliştirme, öğretmenler derste öğrencilere geliştirmeye yönelik etkinlik yaptırmak, okuma becerileri arasında ilişkiler konusunda araştırma yapma, üst bilişsel becerilerini ve desteklenme yönelik bir öğretim programı yapmak, düzey ile duyuşsal özellikler ve diğer becerilere arası ilişkiler, oyunlaştırılmış eğitsel robot derse katkı sağlanması.	M8, M11, M33, M100, M27, M55, M52, M78, M60, M83, M73, M86, M1, M43.	14	8,86
Toplam			158	100

*Toplam frekansın incelenen makale sayısından fazla olmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla öneride bulunmalarından dolayıdır.

TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme temalı makalelerin yazarlarının önerilerine göre dağılımına ait bulgular incelendiğinde 58 (%36,71) makalede “Problem çözme stratejisinin öğretimi konusunda eğitim ve araştırma” önerisinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca 52 (%32,91) makalede “Problem çözmede süreçler, konular ve etkileri”, 34 (%21,52) makalede “Problem çözmede örneklem gruplar” ve 14 (%8,86) makalede “Problem çözme beceriler ilgili konular” önerisinde bulunduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanızda, makalelerin araştırma modellerine göre dağılımına bakıldığında, en çok tercih edilen araştırma modelinin nicel yöntem olduğu görülmüştür. Problem çözenin nicel yapısından ve nicel değişkenleri barındırmasından dolayı bu değişkenlerin ölçülmek ve hesaplanmak istenmesi nicel yöntemlerin seçilmesine neden olarak gösterilebilir. Yapılan bu çalışmada ve alan yazında bu şekilde nicel yöntemin daha fazla olmasının bir sebebi olarak nicel araştırma ile daha kolay ve hızlı verileri toplama ve yorumlayabilme nedenleri ile açıklanabilir. Bu araştırma kapsamında ulaşılan bulgular incelendiğinde araştırma yöntemi bakımından karma yaklaşımın daha az kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç Özdemir Fincan (2021), Baş ve diğerleri (2021), Aykaç ve diğerleri (2020), Toptaş ve Kılıçkaya (2017), Şenyurt ve Özer Özkan (2017), Yaşar ve Papatğa (2015), Ozan ve Köse (2014) ile Ulutaş ve Ubuz (2008) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerle yapılan çalışmaların öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara oranla daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi olarak ise en fazla çalışmanın ortaokul öğrencileriyle yapıldığı, sınıf kademesi olarak da 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapıldığı ortaya çıkmıştır. Baş ve Katrancı (2021), Coşkun ve Soylu (2021), Özdemir Fincan (2021), Ergül ve diğerleri (2022), Özturan ve diğerleri (2020), Yurtseven ve Oğuz (2016) ile Tosun ve Yaşar (2015) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Matematik öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları sınıf kademesi ilerledikçe buna bağlı olarak çalışma konularının genişlemesi ve artması sebebiyle yapılan çalışma sayısının da üst kademelerde daha fazla olması neden olarak gösterilebilir. 12. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmaların sayısının daha az olmasının sebebi olarak da farklı konularda çalışma yapılması ya da üniversite sınavı hazırlık sürecinde oldukları için öğrencilerde oluşan yoğunluktan dolayı tercih edilmemeleri sebep olarak gösterilebilir. İlkokul seviyesindeki ilgili konuya ilişkin çalışmaların yeterli seviyede olmamasının sebebi olarak da problem çözme ile ilgili kazanımların bu seviyede yoğun olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneklem büyüklüğü olarak ise en fazla 31-100 kişi aralığı tercih edildiği belirlenmiştir. İçerik analizi kapsamında yapılan araştırmalardan

Kanbolat ve Balta (2019), Kutluca ve diğerleri (2018) ile Yücedağ (2010) çalışmanın bu sonucu ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmalarda araştırma modeli olarak nicel yöntemin tercih edilmesi ve veri toplama aracı olarak da anketlerin kullanılması bu örneklem büyüklüğü aralığının seçilmesine neden olarak gösterilebilir.

Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında, en çok kullanılan veri toplama araçlarının anketler/ölçekler olduğu görülmüştür. Ölçek ve anketlerin maliyetlerinin daha ekonomik olması ölçek ve anketler ile daha çok kişiye ulaşılabilmesi, emek ve zaman konusunda diğer veri toplama araçlarına göre daha avantajlı olması ölçek ve ankete dayalı çalışmaların daha fazla olmasını sağlamıştır (Baş, 2005). Yine nicel yaklaşım kapsamındaki veri toplama araçları olan problem çözme testleri, açık uçlu soru formları ve başarı testleri toplamda en çok tercih edilen veri toplama araçları olmuştur. Ergül ve diğerleri (2022), Yeşil ve Kablan (2019) ile Ozan ve Köse (2014) de çalışmalarında bu durumu destekler sonuçlara ulaşmışlardır. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında kestirimsel ve betimsel nicel veri analizlerinin nitel veri analiz yöntemlerine göre daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nicel veri analizi yöntemlerinden kestirimsel istatistiğin betimsel istatistikten daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Coşkun ve Soylu (2021) ile Ertane Baş (2019) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Dokuzuncu alt problemi olan araştırma modeline göre dağılımına ait ulaşılan sonuçlar incelendiğinde en çok kullanılan araştırma modelinin nicel yöntem olması sebebiyle veri analizi olarak da nicel yöntemlerin tercih edilmesi bu durumla tutarlılık göstermektedir.

İncelenen makalelerin amaçlarına göre dağılımına bakıldığında, “problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejilerini ve üst bilişsel becerilerini belirlemek” ve “problem çözme sürecindeki problem çözme becerilerini belirlemek” gibi amaçlar altında temel konunun problem çözme ve unsurlarını belirlemek olduğu görülmüştür. Ergül ve diğerleri (2022) matematiksel problem çözme ve unsurları ile ilgili lisansüstü araştırmalarını incelemiş ve problem çözme ve bileşenlerine yönelik çalışmaların daha çok yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte incelenen makalelerde en çok amaçlanan diğer bir konu ise “öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin problem çözme sürecine yönelik yansımalarının incelenmesi” olmuştur. Problem çözme sürecinde öğretmen bilgi ve deneyimi önemli bir faktör olduğu için gerekli araştırmalara da konu olmuştur. Altun ve Arslan (2006), Dışbudak (2022), Turgut (2021), Usta (2019) ile Ünveren Bilgiç (2018) bu çalışmalara örnek olarak verilebilir.

İncelenen makalelerin sonuçları ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, “problem çözme becerisi ve strateji seçimi ile öğretmen yeterliliği arasında olumlu yönde ilişki vardır” sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme süreci için gerekli olan stratejileri kazandırmaları ve problem çözme sürecinde etkili bir rehber olmaları için pedagojik alan bilgisi ve mesleki deneyimleri problem çözme sürecinde önemli bir etkidir. Eroğlu ve Tanışlı'nın (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin problem çözme sürecinde öğrenci hatalarını nasıl yorumladıklarını ve hangi stratejileri önerdiklerini klinik görüşmeler yoluyla araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında deneyimli ve deneyimi az olan öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını yorumlamada yetersiz kaldıkları ve strateji olarak da benzer stratejiler önerdikleri gözlemlenmiştir. Gürbüz ve Güder (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin problem çözerken farklı stratejiler kullanmakta yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özpınar ve Arslan (2017) öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin matematik dilini etkili ve doğru kullanması önemli bir etken olduğundan öğretmenlerin bu konuda geliştirilip yetiştirilmesine önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Hartman (2010) da öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin sınıf içi uygulamalarda şekillendiğini belirtmiştir.

Çalışmada 110 makalenin yazarlarının sunmuş oldukları önerilere bakıldığında farklı örneklem grupları ve farklı ölçme araçları kullanılarak araştırma yapılabileceğini çoğu yazar önermiştir. Adagideli ve Ader (2017) de benzer önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde; problem çözme sürecinde öğrencilere gerekli olan, bilgi ve becerileri kazandırmak öğretmen rehberliğinde olduğu için problem çözme stratejileri ve öğretimi hakkında öğretmenlere hizmet içi

eğitim verilmesi gerektiği veya öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından bu yönde önlemler alınması gerektiği yönünde de önerilerde bulunmuşlardır. Kurt ve Yeşilyurt (2020) akademik başarı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların içerik analizini yapmış ve çalışmada benzer önerilerde bulunmuşlardır. Gürbüz ve Güder (2016) matematik öğretmenlerinin problem çözme başarısını araştırmış ve öğretmenlerin strateji kullanımında yetersiz olduğunu ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini önermişlerdir.

Bu araştırmada ülkemizdeki akademik çalışmaları uluslararası standartlara uygun hale getirmeyi amaçlayan TR Dizin'de yayımlanan matematiksel problem çözme ile ilgili makalelerin incelenmesiyle elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Araştırma kapsamında incelenen 110 makaleye bakıldığında zaman çalışmalarının yarısı nicel yöntem benimsenerek oluşturulmuştur. Alan yazına bakıldığında bu şekilde matematiksel problem çözmeye yönelik matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle ya da az bir kısmının da nitel yöntemlerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu durum problem çözmeye yönelik çalışmaların daha yüzeysel olmasına sebep olmuştur. Daha derin çalışmaların yapılması, daha nitelikli sonuçlara ulaşılabilmesi açısından nitel çalışmaların artırılması ya da karma çalışmaların yapılması önerilebilir.

- İncelenen araştırmalara bakıldığında veri toplama aracı olarak anketlerin, ölçeklerin ya da problem çözme testlerinin araştırma modeli doğrultusunda tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin problem çözme süreçlerini derinlemesine gözlemlemek, problem çözme sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek adına görüş ve düşüncelerini belirlemek için nitel araştırma teknikleri olan gözlem, görüşme, mülakat gibi yöntemlerin araştırmalarda daha çok kullanılması önerilebilir.

- Örneklem seçimi açısından bakıldığında ortaokul öğrencileri ile daha çok çalışıldığı görülmüştür. Problem çözenin temellerinin atıldığı ilkökuller öğrencilerine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

- Problem çözme alanında yapılan gelişmelerin belirlenmesi amacıyla belirli aralıklarla yayımlanan makaleler incelenebilir. Bu şekilde yeni çalışmaların eğilimlerini belirleyip analiz etmek problem çözme sürecinin gelişimini ve değişimini inceleyip takip etmek açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., & Ader, E. (2017). Matematiksel Problem Çözme Etkinliklerinde Küçük Çocukların Üst bilişsel Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 193-211.
- Aliah, S. N., Sukmawati, S., Hidayat, W., & Rohaeti, E. E. (2020). Analisis kemampuan pemecahan masalah matematika dan disposisi matematika siswa pada materi SPLDV. *JPMI (Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif)*, 3(2), 91-98
- Altun, M. (2016). *Ortaokullarda (5,6,7 ve 8.sınıflarda) matematik öğretimi*. (12.Basım). Bursa: Alfa Akademi.
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenmeleri Üzerine Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Aydın, Ş. (2018). *Matematik Eğitiminde: Matematik Dersi ve Problem*. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin matematik dersine ve problem kavramına yönelik görüşleri (1.basım). Beau Bassin: Lambert Academic Publishing.
- Aykaç, M., Köğce, D., & Aslandağ, B. (2020). Türkiye'de öğretmenlerle hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlerin konu, problem, sonuç ve önerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(5), 3135-3155.

- Baş, Ö. E. (2019). *Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan problem temalı makalelere yönelik bir içerik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Baş, F. F., & Katrancı, Y., (2021). *Problem çözme ile ilgili hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının betimsel içerik analizi*. 5. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-5 (TÜRKBİLMAT-5), Alanya/Antalya, Turkey.
- Baykul, Y. (2014). *İlkokullarda Matematik Öğretimi* (12. Basım). Ankara: Pegem.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). *İçerik analizinin parametreleri*. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
Doi: [10.15390/EB.2014.3412](https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412)
- Coşkun, A. & Soylu, Y. (2021). Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Problem Çözmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Bir İçerik Analizi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(3), 230-251.
- Dışbudak Kuru, Ö., Ucuzoğlu, A. N., Işıksal, M., Yemen Karpuzcu, S., & Tekin Sitrava, R. (2022). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Fark Etme Becerileri: Dikdörtgenler Prizmasının Hacmine İlişkin Problem Durumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 154-174.
- Ergül, E., Alp, Y., & Doğan, M. (2022). Matematiksel Problem Çözme ve Unsurları ile İlgili Lisansüstü Araştırmaların İncelenmesi: Bir Tematik Analiz Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 34-50.
- Eroğlu, D., & Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1). 275-307.
- Ertane Baş, Ö. (2019). *Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan problem temalı makalelere yönelik bir içerik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Gass, S., Mackey, A. & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language learning*, 55(4), 575-611.
- Gürbüz, R. & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmeye kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 371-386.
- Hartman, D. R. (2010). *A case study of the mathematical learning of two teachers acquiring mathematical knowledge for teaching* (Doctoral dissertation, Nebraska-Lincoln University).
<https://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/90>
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*.
- Kanbolat, O. & Balta, M. A. (2019). İlkokulda Matematiksel Problem Çözme ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 21-30.
- Kutluca, T., Birgin, O., & Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi'nde yayımlanmış makalelerin içerik analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 390-412.
- Kurt, G., & Yeşilyurt, M. (2020). *Content Analysis of Studies Conducted on the Relationship between Problem Solving Skills and Academic Success*. International Symposium of Education and Values-4 (884-899). Karabük, Turkey
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018. *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)*, Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları. 8-9.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdemir Fincan, K. (2021). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Kavram Yanılgularıyla İlgili Lisansüstü*

- Tezlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Özpinar, İ., & Arslan S. (2017). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel İletişim Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 337 – 356.
- Özturan Sağırlı, M., & Baş, F. (2020). Türkiye’de Yayımlanan Problem Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1105-1135.
- Rahmatiya, R., & Miaturun, A. (2020). Analisis Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis ditinjau dari Resiliensi Matematis Siswa SMP. *Teorema: Teori Dan Riset Matematika*, 5(2), 187–202.
- Şenyurt, S., & Özer Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. & Akkaya, A. (2014). Türkiye’deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-45.
- Toptaş, V., & Kılıçkaya, M. (2017). Problem Çözme: Literatür İncelemesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(2),20-31.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijetsar/issue/29596/315479>
- Tosun, C., & Yaşar, M. D. (2015). Türkiye’de fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 293-310.
- Turgut, S., Doğan Temur, Ö., & Uğurlu, M. (2021). A Study on the Awareness of the Teachers Working in Special Education Schools towards Mathematical Problem-Solving Process. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 495-511.
- Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim-Online*, 7(3), 614-626.
- Usta, N., Gökkurt Özdemir, B., & Kutluca, T. (2019). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik, Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik, Matematiksel İnançları ve Bu İnançlar Arasındaki İlişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28) , 347-371.
Doi: [10.35675/befdergi.465800](https://doi.org/10.35675/befdergi.465800)
- Toptaş, V., & Kılıçkaya, M. (2017). Problem Çözme: Literatür İncelemesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(2), 20-31.
- TR Dizin. “TR Dizin Hakkında”. Erişim: 27.04.2023. <http://trdizin.gov.tr/>.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim-Online*, 7(3), 614-626.
- Ünveren Bilgiç, E. N. (2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Problem Çözme Sürecinde İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 63-82.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Yazgan, Y. (2015). Sixth graders and non-routine problems: Which strategies are decisive for success. *Educational Research and Reviews*, 10(13), 1807–1816.
- Yeşil, N., & Kablan, Z. (2019). *Rutin Olmayan Problemler ve Problem Çözme Becerisi ile ilgili Yapılmış Çalışmaların Analizi*. VI. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, R., & Oğuz, A. (2016). Öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 266-284.

Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Since problem solving is the focus of mathematics education, mathematics research has also focused on this subject. Therefore, it has become one of the main subjects of academic research and many researches have been done. This situation has made it a bit difficult to search the literature. It has become important to use the content analysis method in order to facilitate the organization and follow-up of the researches. The aim of this study is to analyze the general tendency of the articles on mathematical problem solving published in the journals of the faculty of education in Turkey, published in TR Dizin. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to research models?
2. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to sample groups?
3. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to the size of sample groups?
4. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to the data analysis methods used?
5. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to data collection tools?
6. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to their aims?
7. How is the distribution of articles on mathematical problem solving published in TR Index according to the results obtained?
8. What is the distribution of the articles on mathematical problem solving published in TR Dizin according to the authors' suggestions?

Materials and Methods: Content analysis method, one of the qualitative research methods, which is one of the non-interactive designs, was used in this research, which was carried out to examine the articles on mathematical problem solving in the journals of education faculties published in TR Dizin within the scope of our country.

Within the scope of the research, the journals belonging to the education faculties in our country were determined and the articles with the theme of mathematical problem solving published in the TR Dizin were reached. 110 articles on mathematical problem solving in TR Dizin, published from 2004 to the end of 2022, were coded as M1, M2, M3,... investigated accordingly. The article review form was developed and prepared by the researcher under the themes to be analyzed and in line with the sub-problems of the research.

The Mathematical Problem Solving Themed Articles Review Form Published in TR Dizin" was filled in in detail for each article and the data obtained from the articles included in the research were transferred to the Microsoft Excel program within the framework of the categories in the prepared form and saved for analysis.

Findings: As a result of the research; When the study groups and sample sizes of the articles examined were examined, it was concluded that the 7th grade and 8th grade students from secondary school students were mostly chosen and the sample size was 31-100 people. It has been observed that the published articles are mostly carried out with quantitative methods, scales and questionnaires are preferred as data collection tools, and predictive statistics are used more as data analysis method. When we look at the results about the purpose for which the articles were written and what results were achieved, it was concluded that the articles were mostly written in order to "determine the problem solving strategies and metacognitive skills used in the problem solving process" and that "there is a positive relationship between problem solving skills and strategy selection and teacher competence". Has been achieved. Considering the suggestions presented by the published articles, it was concluded that teachers should be given in-service training about problem solving strategies and teaching, or that

teacher training institutions should take precautions in this direction, since it is under the guidance of the teacher to provide the students with the necessary knowledge and skills in the problem solving process.

Conclusion and Suggestions:

- When we look at the 110 articles examined within the scope of the research, it was seen that half of the studies were created by adopting the quantitative method, and it can be recommended to carry out deeper studies, to increase qualitative studies or to conduct mixed studies in order to reach more qualified results.

- It was concluded that questionnaires, scales or problem solving tests were preferred as data collection tools in line with the research model. It can be suggested that methods such as observation, interview and interview, which are qualitative research techniques, should be used more in research.

- In terms of sample selection, it was seen that more studies were conducted with secondary school students. Studies can also be conducted with different sample groups.

Articles published periodically can be examined in order to determine the developments in the field of problem solving. In this way, identifying and analyzing the trends of new studies is important in terms of examining and following the development and change of the problem solving process.

The Effectiveness of Using Comics in Education: A Meta-analytic and Meta-thematic Analysis Study

Yavuz TOPKAYA¹  Veli BATDI²  Durmuş BURAK³  Abdulkadir ÖZKAYA⁴ 

¹ Assoc. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Hatay, Turkey, topkayav@gmail.com

² Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gaziantep, Turkey, veb_27@hotmail.com

³ Assist. Prof. Dr., Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Department of Primary Education Kilisli Muallim Rifat, Kilis, Turkey, dburak@kilis.edu.tr

⁴ Assist. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Science Education, Hatay, Turkey, kavakadir78@gmail.com
(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.07.2023

Accepted: 06.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Educational comics,
Meta-analysis,
Meta-thematic
analysis,
Academic
achievement,
Attitude.

The aim of the study is to assess educational comics in the context of meta-analytic and meta-thematic analysis. Within the scope of meta-analysis, studies on educational comics from 2005 to 2021 were obtained from different databases. The effect size of educational comics studies on achievement was medium ($g=0.71$), and on attitudes was also medium ($g=0.70$), with educational comics in favor of academic achievement and attitude points. Moderator analyses were conducted in the meta-analytic process, and it is aimed to address the status of educational comic activity in terms of teaching levels, application process, subject matter domains and sample sizes. The reliability of meta-analysis process was considered and the operations in the meta-analysis process were completed at reliable levels. For the meta-thematic aspect, national and international studies with qualitative dimensions were reached. Despite some minor flaws of the comic, it has been seen that it has positive effects on academic achievement, attitude, and cognitive and affective dimensions of students. These emerging data were combined in two directions, and it was ensured that the study reached a general conclusion. It is thought that performing both meta-analysis and meta-thematic analysis with different data sources contributes to the scope and reliability of the research.

Çizgi Romanların Eğitimde Kullanmasının Etkililiği: Bir Meta-analitik ve Meta-tematik Analizi Çalışması

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.07.2023

Kabul: 06.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Eğitici çizgi roman,
Meta-analiz,
Meta-tematik,
Akademik başarı,
Tutum.

Çalışmanın amacı eğitici çizgi romanları meta-analitik ve meta-tematik analiz bağlamında değerlendirmektir. Meta-analiz kapsamında 2005 yılından 2021 yılına kadar eğitici çizgi roman üzerine yapılan çalışmalar farklı veri tabanlarından elde edilmiştir. Eğitici çizgi roman çalışmalarının başarı üzerindeki etki büyüklüğü orta ($g=0.71$) ve tutumlar üzerindeki etki büyüklüğü de orta ($g=0.70$) olup, eğitici çizgi roman akademik başarı ve tutum puanları lehinedir. Meta-analitik süreç içerisinde moderatör analizleri yapılmış olup, eğitici çizgi roman etkinliğinin öğretim seviyeleri, uygulama süreci, konu alanları ve örneklem büyüklükleri açısından durumunun ele alınması amaçlanmaktadır. Meta-analiz sürecinin güvenilirliğine dikkat edilmiş ve meta-analiz sürecindeki işlemler güvenilir seviyelerde tamamlanmıştır. Meta tematik boyut için nitel boyutları olan ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşılmıştır. Çizgi romanın bazı küçük kusurlarına rağmen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ile bilişsel ve duyuşsal boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu veriler iki yönde birleştirilerek çalışmanın genel bir sonuca ulaşması sağlanmıştır. Farklı veri kaynakları ile hem meta-analiz hem de meta-tematik analiz yapılmasının araştırmanın kapsamına ve güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Atıf/Citation: Topkaya, Y., Batdı, V., Durmuş, B. & Özkaya, A. (2023). The Effectiveness of Using Comics in Education: A Meta-analytic and Meta-thematic Analysis Study. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 922-940.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

Education has a particularly important mission for societies: to compete within the world, to prepare for the future, and to raise generations with qualified life skills. Education is the most basic element for cultivating competent individuals in the context of knowledge, skills, and innovation. With this aim, it is necessary to enrich the material in learning and teaching environments at the point of access because these materials are basic variables directly affecting the teaching and learning of students (Karagöz, 2018). In the current age, visual elements have come to the forefront through the media, especially, and this is an age when learning in all areas and meanings is rendered more effective and permanent due to these visual aids. Differences in styles of learning make educational practices difficult in multiple educational environments. Within this framework, educational tools and equipment differentiate and enrich the learning environment on the one hand, while making learning more enjoyable and meaningful on the other. Education-teaching activities based just on textbooks cause boredom in the target audience after a certain time and remain distant from being a motivational element for new learning. As a result, there is a need for elements that will aid textbooks on the one hand and also make learning more enjoyable, meaningful, and permanent on the other (Doğan, 2014). In fact, currently, teachers are known to bring several types of materials into the classroom environment in the name of ensuring more permanent learning and increasing class motivation to higher levels. Visual materials like caricatures, simulations, cartoons, photographs, etc., especially, bring visual elements to the fore and are frequently used in learning-teaching environments. However, a new type among these materials is comics, with increasing popularity due to both visual impact and expressiveness, especially in recent years (Topkaya, 2016a; Çiçek Şentürk & Selvi, 2023; Yani, et al., 2023).

Though educational comics are frequently confused with caricatures by readers, in fact this is a different literary type with a unique concept. The professional use of comics in education was seen in the middle of the 20th century in the USA, and a brief time later, they began to be commonly used in many countries on the European continent (Symeon, 2008). Dealing intensely with topics like fear, adventure, science fiction, fantasy, and detective stories in the first period of production, in later periods it appears comics were used in educational areas (Topkaya, 2016a). The basic reason for this is research by the Gallup Institute (in 1929), which revealed that comics were enjoyed and read by many different sections of society. Research identified that comics were mainly read by professors, bankers, and doctors, while another finding of the research was that 58.3% of males and 56.6% of females read comics with great interest (Metken, 1970). As a result, it was understood that this comprised a substantial proportion of the reading audience.

Educational comics have recently been frequently used in different fields such as science education, social studies education, language education, and mathematics. The main subject of these studies is the effect of educational comics on students' achievement, attitudes towards lessons, interest, motivation, etc. Studies focusing on environmental education, which is a common topic of science education and social studies education, are frequently encountered (Hosler & Boomer, 2011; Richter, et al., 2015; Kirchoff, 2017; Çelik & İlhan, 2021; Çiçek Şentürk & Selvi, 2023; Yani, et al., 2023; Candrayani & Sujana, 2023; Uğureli, et al., 2023; Bozkurt, 2023).

Definitions of Comics

Many definitions are encountered in the literature about comics, with extremely high effective capability. Accordingly, comics are defined in different ways as any story or tale told through pictures or drawings (Alsaç, 1994); a story-making art through a sequence of pictures or drawings (Chute, 2008); a form of narrative formed as a result of the integration around a theme of any pictures showing continuity drawn by an illustrator (Platin, 1985); an explanation of continuous stories with a sequence of four or more pictures (Diegritz, 1979); or a form of narrative with different characters occurring repeatedly in different situations, with balance between the text and visual movement and antagonists conversing with each other in speech bubbles (Inge, 1997). Eisner (1974) defined comics as the combination of pictures and text with drawings

addressing both the verbal and visual senses of readers. When definitions of comics are examined, all definitions have some common characteristics, such as an explanation of a story through sequential pictures, release at regular intervals, dialogue in boxes, pictures and text overlapping, and the presence of any protagonist appropriate to the scenario (Tuncer, 1993).

For comics, initially, the illustrator expertly ensures the compliance of words and pictures (Liu, 2004) and then presents a comic containing characters with distinctive features prepared for a reading audience (Barker, 1989). As comics are products based on the synthesis of textual and visual information (Hoover, 2012), reading curiosity and desire are stimulated by the fiction along with the life experiences of the reading audience, preparing the reader for a dreamlike and fantastic environment. As a result, there is a common opinion that reading comics positively affects creative problem-solving and recall skills (Muzumdar, 2016; Short & Reeves, 2009). Considering these positive functions of comics, it is thought to be worth studying comics in detail, as this method may be interpreted to provide effective and productive results during lessons.

Although graphic novels and comic books have recently been used interchangeably, they are actually varied materials. Graphic novels contain an entire story, while comics are sequels and serial publications. Graphic novels contain an entire story, while comics are sequels and serial publications. While graphic novels are short-lived, comic books are available in reprints and are kept on bookshelves for a long time (Güngör, 2020). In this study, since these two concepts are used interchangeably, they are managed as educational comics under one title.

Objectives of the Research

This research investigates studies in the relevant literature related to comics containing a theme worked through pictures with the aim of determining the efficacy of comics and completes a new study about a topic chosen according to the results of the screening. Screening of the relevant literature at national and international levels encountered studies investigating the effect of educational comics on different lessons and topics. It was determined that educational comics were effective for motivation towards lessons (Olson, 2008; Özdemir, 2017; Topkaya & Yılar, 2015; Wright & Sherman, 1994), academic success and attitudes (Purnell & Solman, 1991; Topkaya, 2016b; Topkaya & Şimşek, 2016), and language teaching (Akkaya, 2013; Cary, 2004; Freeman & Freeman, 2000; Khoii & Forouzesh, 2010; Megawati & Anugerahwati, 2012; Meriç, 2013; Sones, 1944; Williams, 1995). Each study determined the effect of EGN on the relevant dimensions within their scope. However, as these studies are not as detailed and comprehensive as the present research, they do not appear to present rich data containing different analyses. As a result, it is considered that the study will contribute to the literature with significant and original qualities. In fact, the current research performed meta-analytic and meta-thematic analyses about the topic of educational comics, including an investigation of both qualitative and quantitative aspects. As the research is multidimensional, it makes the process more robust and the results more reliable. In this context, the research examined the efficacy and effect in the following dimensions, in line with the basic aim of evaluating educational comics:

- The effect of educational comics on attitudes and academic achievement.
- Whether educational comics have affective and cognitive aspects and their critical features.

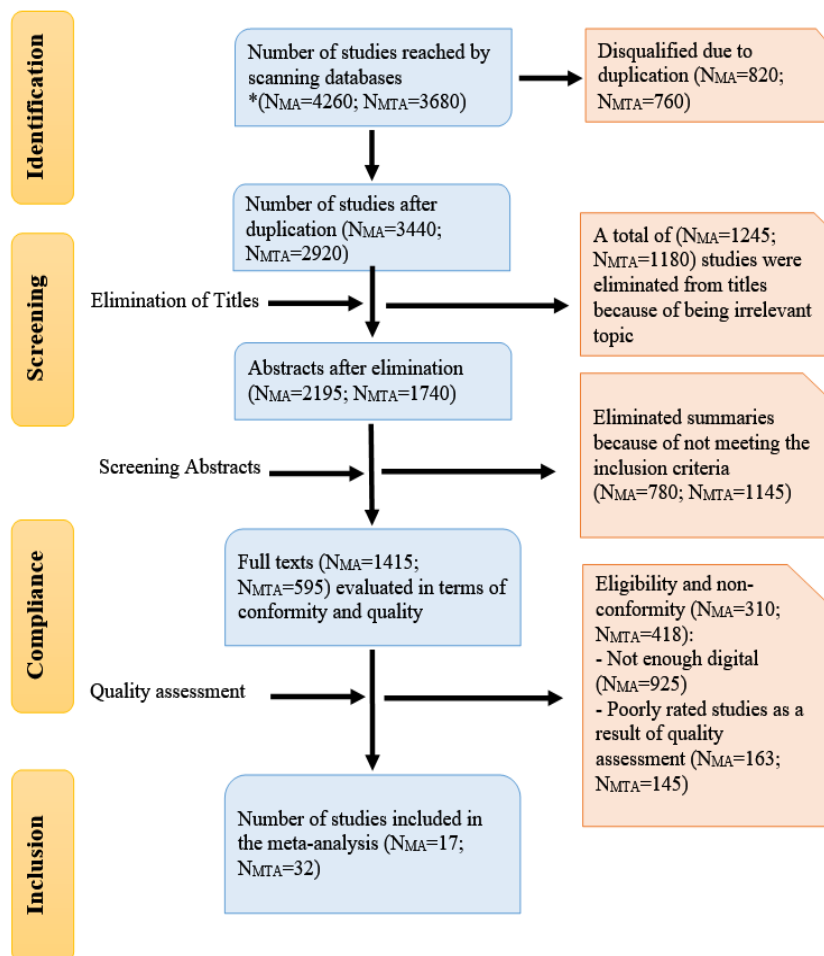
METHOD

In this stage, with a clear investigation of the framework of the research, studies related to the use of educational comics were evaluated with methods such as document analysis, investigation, and review (meta-analytic and meta-thematic analysis). The first aspect of the research includes the qualities of scientific research in national and international publications like articles, theses, reports, and books about the topic of educational comics in the relevant literature, and an attempt was made to determine the place held by the topic in the literature. With this identification, attempts were made to clarify which aspects of the educational

comics' topic were missing and the topics, years, lessons/publication types in which research was performed. As a result of the identifications at this point, the gaps in the field were determined to increase awareness of the topic and attract the attention of other researchers to research it.

The Part of Meta-analysis and Inclusion Criteria

Future research by other researchers can be reviewed by considering all studies about the use of educational comics based on certain criteria. For this, screening of the ProQuest Thesis database (PQDT), Higher Education Authority (HEA) National Thesis Centre, Google Academic, Ebscohost-Eric, Taylor-Francis, and ScienceDirect databases from 2005–2021 in the national and international field for “effect of educational comics on academic achievement and attitude” was performed. "Comics", "educational comics", "achievement", "attitude", "benefits," and "limitations" were searched as keywords. When scanning the literature related to the use of educational comics, care was taken to include studies containing pre- and post-test points and data allowing the calculation of the effect size (x, sd, n). Additionally, a limited number of the screened studies allowed access to databases. Information about the author names, publication year, study title, topic, and aim were collected for the studies. In line with this, while a total of 4260 theses and articles were screened for the meta-analysis, 3680 studies were reached for the meta-thematic analysis. However, 43 data points from 17 studies complying with the criteria for academic achievement in the meta-analysis and 32 studies including the effect of educational comics in the meta-thematic analysis were chosen. Information about the inclusion and exclusion process is given in the PRISMA flow diagram presented in Figure 1 (Moher et al., 2009).



N_{MA} : Number of academic achievement studies for meta-analysis.

N_{MTA} : Number of studies for meta-thematic studies

Figure 1. *PRISMA Flow Diagram*

Examining Figure 1, the screening of databases to determine the effect of educational comics on achievement appeared to reach $NMA = 4260$ in the context of meta-analysis, while a number of 3680 ($NMTA = 3680$) was reached considering qualitative studies in terms of meta-thematic analysis. Of these 4260 studies for meta-analysis, 820 were excluded as equivalent copies; 1245 were eliminated after reviewing the abstracts of the studies and it appeared that they had unrelated topics. 780 of the remaining 2195 studies were also removed because they did not meet the inclusion criteria for the review. As a result of a more detailed and comprehensive review, the remaining 1415 studies were assessed for appropriateness, quality and data sets. The assessment removed 310 inappropriate studies, 163 low quality studies and 925 studies with insufficient data sets. Finally, a total of 1498 studies were excluded from the meta-analysis for related reasons. Thus, 43 effect size comparisons from 17 publications were considered relevant to the research question. The effect of educational comics on learners' attitudes was also a meta-analysis objective in this research, although the numbers of attitude studies ($NMAAT$) were not presented in the PRISMA diagram. Thus, after scanning the studies related to educational comics and attitudes, a total of 1200 studies were obtained. Taking into account duplication ($NMAAT = 250$), relevance to title and content ($NMAAT = 631$), agreement ($NMAAT = 59$), sufficient digital data ($NMAAT = 23$), and scientific quality ($NMAAT = 11$), 20 effect size comparisons from 8 publications were selected for the attitude research question in the meta-analysis.

Otherwise, for the meta-thematic process, $NMTA = 3680$ studies were obtained through screening, with 760 equivalent copies removed and 1180 discarded due to inappropriate content. The remaining 1740 studies were screened against the study criteria and 1145 were found to be irrelevant. Later, the remaining 595 were assessed for compliance and it was found that 418 studies were not sufficiently compliant and 145 were not scientifically of high quality. Therefore, 32 studies were preferred for the meta-thematic analysis.

Coding Process in Meta-analysis

In order to compare the study results for the academic and attitudinal dimensions in the research, a coding form had to be created. For this purpose, the researchers synthesized data with key information qualities obtained during the screening of research in the meta-analysis aspect and designed a coding form for comparisons. The data to be coded are generally divided into four basic categories: (i) basic and methodological characteristics, (ii) study quality, (iii) intervention descriptors, and (iv) outcome criteria. Basic and methodological characteristics in the literature include features such as source of research, year of publication, research design/type, and author/researcher characteristics that define important variables to be coded for each research synthesis. These details were coded with the goal of associating these characteristics with study outcomes. Study quality markers (Brown, 1991) should be considered. Intervention descriptors and relevant outcome criteria are specific to a study and should clearly address the study questions (Brown, Upchurch & Acton, 2003). For the present review, abstracts and full texts of studies selected according to the above inclusion criteria were reviewed. In addition, two independent reviewers contributed to the reliability of the research and detailed investigations were conducted to reach a common consensus on studies with differing opinions to ensure that these studies were included in the coding process. In other words, two coders independently coded each study and discussed disagreements together. After reaching a compromise, coding reliability was assessed using the intercoder reliability formula.

The Effect Size

The effect size value provides information about the difference in magnitude and direction between two groups or about the correlations of two variables (Durlak, 2009) and has the quality of coins in meta-analysis studies (Rosenthal, 1995). Hedges' *g*-value uses the degrees of freedom to estimate the total standard deviation in two independent groups. All studies included at this point had at least two checks performed. One was a general assessment and the other was a review of the lessons in which the study was completed. To calculate the effect size, values were entered for sample size, pretest mean and standard deviation, and posttest mean and standard deviation. All effect sizes reported were calculated using Hedges' calculation. As noted above, the reason for choosing Hedges' *g* is the use of a pooled standard deviation with less potential for bias in estimating effect size using the standard deviation value and control group weighting given the sample size (Hedges, 1982).

Data Analysis

The Comprehensive Meta Analysis (CMA) and MetaWin programs were used to analyze the data in the research study. Sample size error may cause the distribution of effect sizes in the meta-analysis to be larger than the expected variability (Lipsey & Wilson, 2001). In this situation, the use of a random effects model (REM) is chosen. The relevant meta-analysis results were graded according to the classification of Thalheimer & Cook (2002). In addition, to ensure inter-rater reliability in the analysis, the formula recommended by Miles & Huberman (1994) was noted [$\text{fit} / (\text{fit} + \text{incompatibility}) \times 100$] and results are reported as 100%.

The Part of Meta-thematic Analysis

Apart from a meta-analytic investigation related to the use of educational comics, a meta-thematic review was performed to ensure a richer data set. Meta-thematic analysis can be defined as investigating screened qualitative studies about any topic from the perspective of the researcher and involving comprehensive and overall quality findings by dealing with the themes and related codes in the studies on a common plane and gaining meaning in this way (Batdı, 2017). In other words, it can be explained as the process of reviewing the literature and developing new meanings from the findings obtained. Within the research, it ensures increased internal validity by broadening the scope and using a variety of sources for data collection (Yıldırım & Şimşek, 2013), which, as a result, positively affects the reliability and persuasive power of the study. With this aim, 32 qualitative studies found as a result of screening the relevant national and international literature were added to the meta-thematic analysis in the research. These studies were collected via document investigation routes appropriate for the targeted content analysis to present the contents clearly for readers. In the coding process for meta-thematic analysis, care was taken to ensure that the data collected related to educational comics were explanatory and clear concepts (Silverman, 2001). Firstly, the data obtained in the research was coded, and then the related codes were combined to create themes (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). In this way, codes and themes obtained from participant opinions were presented as summaries. Additionally, details are required to support these views after coding.

In the screening process, some criteria were noted. These criteria were determined as studies being completed from 2005 to 2021, presenting qualitative data, and investigating the effect of educational comics on academic achievement and various aspects (cognitive, affective, and critical). The analysis of studies reached within this framework was completed with the Maxqda program. At this point, studies were coded considering their types. Studies were coded as articles "A," ProQuest theses "PQDT", other theses "T" and ScienceDirect database "SD". Additionally, when giving details within the text related to these codes, the number of pages in the study was added to the codes (for example, PDQT1-94 refers to the study coded

ProQuest thesis 1, page 94). Reliability during the analysis process was found by calculating the fit value called Cohen kappa between coders (McHugh, 2012), which had a value .692 and this was interpreted as showing a “good level of fit”.

FINDINGS / RESULTS

Results of Using Educational Comics Considering the Academic Achievement, Attitude and Moderator Analyses

In Table 1, the analysis results show academic achievement and attitude data according to the random effects model (REM). It was recorded that with an overall effect size of the academic achievement test (AAT) being “0.71 [.47; .94]” and attitude being “0.70 [.32; 1.08]”, academic achievement and attitude are at a higher level in instruction with educational comics compared with instruction through traditional methods. When these effect sizes are investigated, it is found that there are meaningful positive values at a medium level. Accordingly, the value of $p < 0.05$ results showed that the analyses have statistical significance.

Table 1. *Meta-Analysis Results*

Type of Test	Models	n	g	95% CI		Heterogeneity		
				Lower	Upper	Q	p	I ²
AAT	FEM	43	0.47	0.41	0.54	491.2	0.0	91.45
	REM	43	0.71	0.47	0.94	7	0	
Attitude	FEM	20	0.25	0.17	0.34	334.0	0.0	94.31
	REM	20	0.70	0.32	1.08	8	0	
Moderator Effects (AAT)		n	g	Lower	Upper	Q_B	df	p
Teaching Levels	Primary	2	0.97	0.61	1.33	28.24	3	0.00
	Secondary	20	1.06	0.64	1.49			
	High	16	0.49	0.23	0.76			
	University	5	-0.01	-0.27	0.25			
	Tot. Betw.	43	0.48	0.33	0.63			
	Overall							
Application Process	1-4	10	1.78	1.20	2.36	26.48	4	0.00
	5-6	14	0.60	0.33	0.88			
	7-8	9	0.01	-0.53	0.56			
	9+	2	0.05	-0.37	0.47			
	Unspecified	8	0.60	0.18	1.02			
	Tot. Betw.	43	0.55	0.37	0.73			
Overall								
Subject Areas	Science	7	0.28	0.04	0.53	31.19	2	0.00
	Social Sciences	9	2.00	1.44	2.55			
	Foreign Langs.	27	0.42	0.15	0.68			
	Tot. Betw.	43	0.50	0.33	0.68			
	Overall							
Sample Sizes	Large	12	0.33	-0.05	0.71	6.44	2	0.04
	Medium	23	0.69	0.39	0.98			
	Small	8	1.51	0.65	2.38			
	Tot. Betw.	43	0.62	0.39	0.85			
	Overall							

The test of homogeneity indicated that the Q statistical value for academic achievement was calculated at 491.27. And this value meant that the effect sizes were heterogeneously distributed ($Q=491.27$; $p < .05$). At this point, the I² value (91.45%) reflected that the observed 91% value is due to the true variance among studies. The I² value with a 25% value, on the other hand, shows low heterogeneity, while 50% shows medium and 75% and above high heterogeneity (Cooper, Hedges, & Valentine, 2009). It can be seen herein that the I² value analyzed in this study is found to be 91.45, which means high heterogeneity. (Higgins, Thompson, Deek, & Altman, 2003). As a result, a high heterogeneity level indicates the presence of

moderator variables. In other words, it can be said that the moderator analysis of the test should be carried out because the I^2 result shows heterogeneity (Borenstein et al., 2009). Thus, the teaching levels, application processes, subject areas, and sample sizes were selected as moderator analyses. According to the moderator analysis results, it is seen that there are significant differences in terms of the teaching levels ($Q_B=28.24$; $p<.05$), the application processes ($Q_B=26.48$; $p<.05$), subject areas ($Q_B=31.19$; $p<.05$) and sample sizes ($Q_B=6.44$; $p<.05$). The results of the analysis set forth that the applications based on educational comics have a similar large effect on all four groups.

The Reliability Process of the Meta-Analysis

Figure 2 shows the Funnel Plot, which is also considered a visual sum of the data in the meta-analysis process (Cooper et al., 2009), and shows the probability of publication bias. Meta-analysis calculated with the CMA analysis program can sometimes lead to bias in the calculated effect size (Borenstein & Higgins, 2013; Field & Gillett, 2010). In addition, the Normal Quantile Plot and Classic Fail-Safe test results were examined to examine the bias in the study. In the meta-analytic analysis process, publication bias was calculated, and the fail-safe number (FSN) that would minimize bias was used (Rosenthal, 1979). Following the analysis, it was understood that if a number of 4353 studies were added to the analysis regarding the effect of educational comics on achievement scores, the significance would decrease to null. When it was seen that these values were quite high and considering that it requires an inaccessible amount of work, it was understood that the bias did not have any effect (Cheung & Slavin, 2011). Thus, the analyses were seen to be reliable.

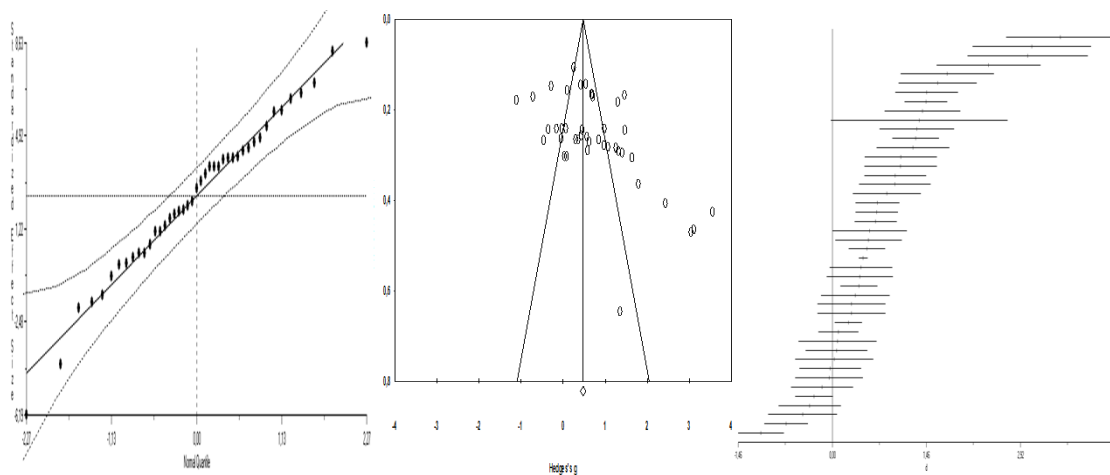


Figure 2. Normal Quantile Plot, Funnel Plot and Effect Size CI Plot

Moreover, when the Normal quantile plot, which is reached by MetaWin analysis program, is examined in Figure 2, it is recognized that the studies involved in the analysis are between two lines, meaning the effect size distribution of the studies means reliable interval (Rosenberg, Adams, & Gurevitch, 2000). The studies between two lines can be explained that the effect size values do not indicate outliers, and the data are appropriate for calculating the effect size. At the same time, examining Figure 2 shows that the effect size CI plot values are harmonious with the study data. In this case, it can be recorded that included studies related to the educational comics are in the reliable range.

Results Related to Efficacy of Educational Comics within the Scope of Meta-thematic Analysis

Within the context of educational comics, meta-thematic studies completed with the aim of adding to data reached by document analysis apart from meta-analysis are presented as models with different themes and codes. The theme headings obtained in the meta-thematic dimension were the cognitive dimension effect of educational comics (Figure 3), affective dimension effect (Figure 4) and criticisms (Figure 5).

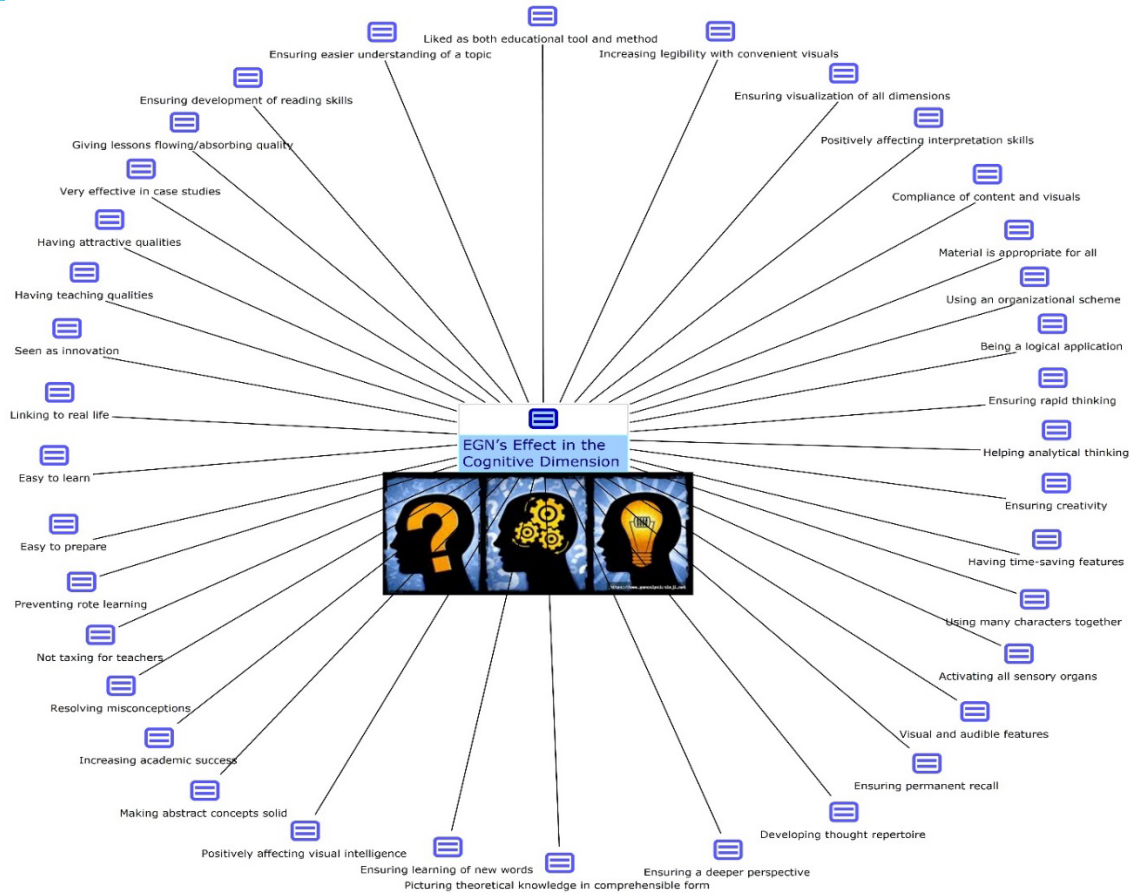


Figure 3. Educational Comics' Effect in the Cognitive Dimension

The themes and codes modeled in the context of participant opinions related to the effect of educational comics on the *cognitive dimension* are presented in Figure 3. Noteworthy codes can be stated as “involving all sensory organs, liked as both educational tool and method, ensuring permanent recall, increasing legibility with convenient visuals, providing flowing/absorbing quality to the lesson, ensuring new words are learnt, resolving misconceptions, being a logical application, picturing theoretical knowledge in understandable form, and positively affecting visual intelligence”. Some statements that can be referenced about these codes include “*an event activating all of our sense organs. Both reading, seeing, feeling. Remaining in the mind by being both visual, audible, controversial, and participatory (303683-s.153)*”, “*I was caught by the magic and absorbed in the comic. (447716-s.97)*”. These direct quotes presented as examples mean that educational comics positively affect the cognitive dimensions in many ways and as a result, similarly, affect the learning level.

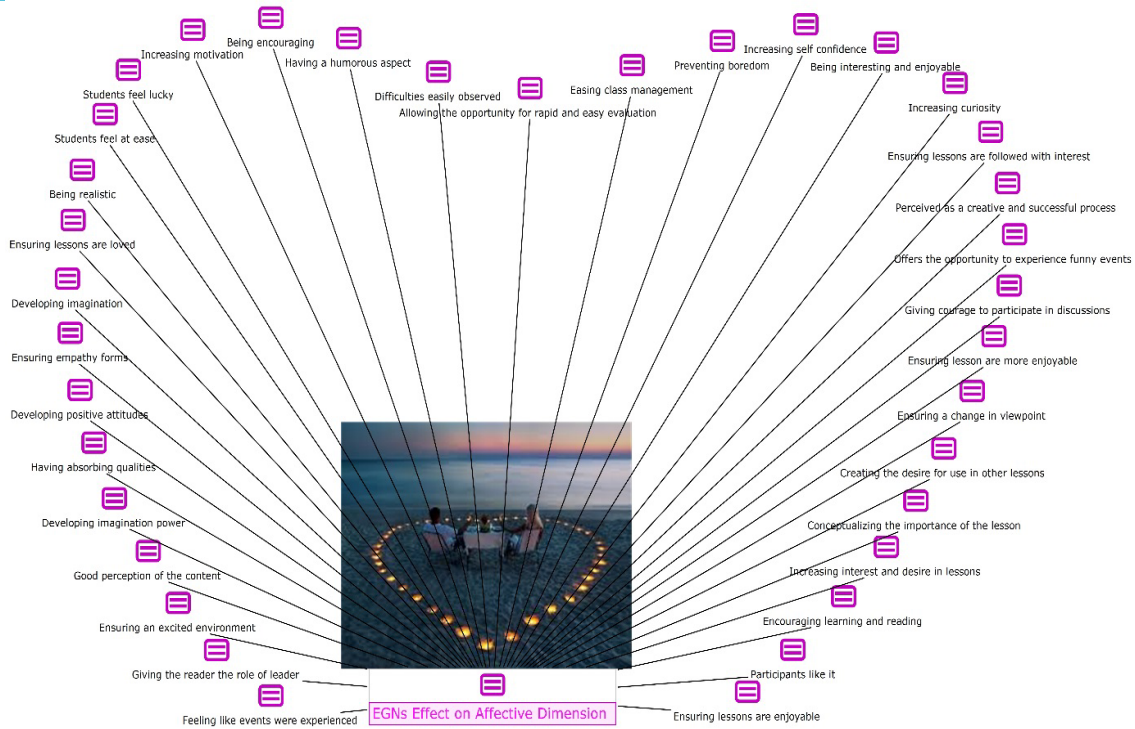


Figure 4. Educational Comics’ Effect on Affective Dimension

An examination of Figure 4 reveals the codes for how educational comics should be effective in the area of *affective dimension*. In this context, it appears codes in the form of “ensures the topic is followed with interest, has a humorous aspect, increases self-confidence, ensures lessons are liked, and encourages learning and reading.” If examples are to be given about following the topic with interest, the study coded 303683-s.153 stated “*When we look at the discussion, previously maybe only one case was done. But when they get their hands on this book, first it attracts their interest more because it’s a very different method, a method they haven’t seen before today.* In terms of ensuring lessons are liked, it was stated that “*I don’t normally like the social science lessons, but I liked this much better. I liked lessons with the comic much more*” (447716-s.90).

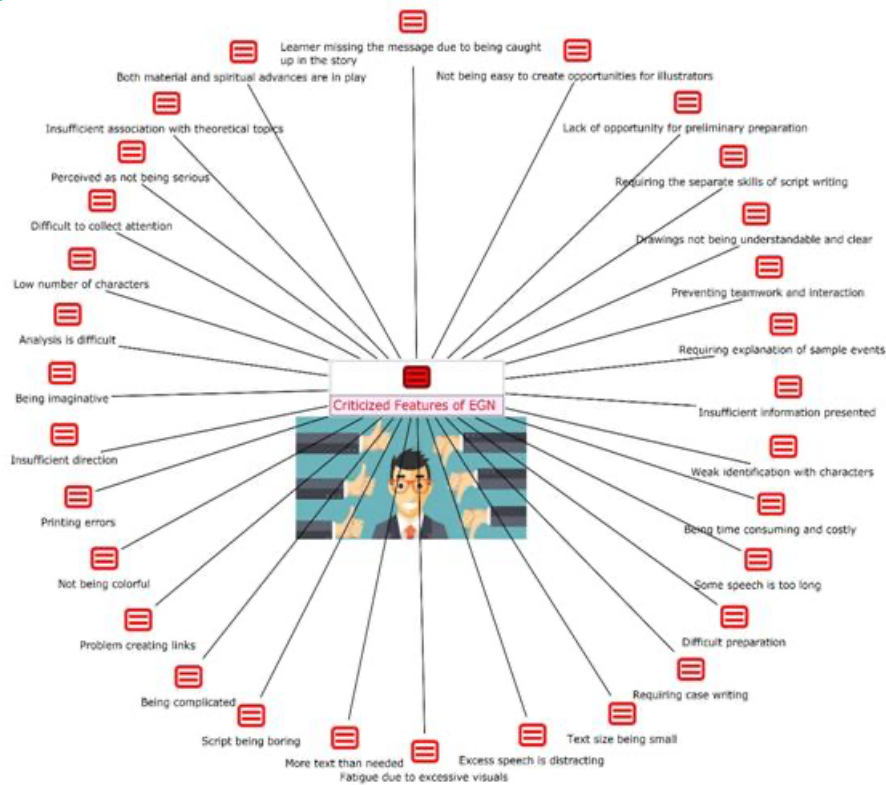


Figure 5. *Criticized Features of Educational Comics*

Examining Figure 5, it is clear that certain codes highlighted *criticized features* with using educational comics in the classroom. Some of the related codes include “some speeches are too long, learners may miss the message and be absorbed by the story, weak identification with characters, preventing teamwork and interaction, drawings not being understandable and clear, and not being appropriate for every topic”. Statements which are referenced in these codes include “*the excess of speech distracted in some panels, some panels were very nice, with one or two speech bubbles, but some panels were too long*” (303683-s.156) and “*I found the text size very small. As a result, I think it negatively affected the students’ approach to the book.*” (M-17-s.60). Additionally, some other criticized aspects were also mentioned like “material and spiritual advances, analysis being difficult, difficult to associate with theoretical topics, few numbers of characters, deficient directions, printing mistakes, and lack of color, etc”. A statement mentioning the difficulty in preparing educational comics emphasizing different skills and forming the basis for some codes was given by 303683-s.156; “*Writing a script requires a separate skill, determining the characters in the scenario requires a separate skill.*”

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this research, a process operating with meta-analysis and meta-thematic analysis ensured a comprehensive and overall quality assessment of educational comics. The research, in this context, first performed a meta-analytic investigation of educational comics, reviewing the status of the comics in the field.

The meta-analysis dimension of the research calculated the effect size of the research about educational comics in relation to academic achievement and attitude. The effect size of educational comics studies on academic achievement was medium ($g=0.71$), and on attitudes, it was also medium ($g=0.70$), with educational comics in favor of academic achievement and attitude points, meaning it positively affected these types of points. Similarly, this finding may be interpreted as showing that educational comics increase academic achievement and are effective on attitude and behavior. Within this scope, different studies about

the efficacy of educational comics support the research results. Cihan (2014) made recommendations that educational comics be used as an educational tool and studied as a form of lesson material; the doctoral study by İlhan (2016) concluded that educational comics possessed a positive influence on achievement and learners' attitudes toward lessons in the Social Sciences course, showing similar and consistent results to the present research. Research suggests that educational comics have a positive impact on academic achievement due to their visual richness. (Williams, 1995), increased motivation at high levels (Haugaard, 1973), and feelings of desire and curiosity (Hoover, 2012; Yıldırım, 2016).

In addition, moderator analyses were carried out to clarify whether the efficiency of educational comics changed in terms of teaching levels, application processes, subject areas, and sample sizes. Upon reviewing the results, significant differences were observed in terms of teaching levels, application processes, subject areas, and sample sizes. Hence, the analysis reflected that the efficiency of educational comics can change in terms of the related moderators. For instance, using educational comics in a crowded class may not have the same effect compared to a less crowded one. Or it may be true to say that the efficiency of educational comics is different at different lessons, durations of applications, and teaching levels.

Reliability was also assessed, and several techniques were utilized to guarantee the reliability of meta-analysis research. These methods were the values of the FSN, the funnel plot, and the CI plot. It was seen from each reliability method that there were no significant problems with bias in the analysis dimension of the study. Thus, it may be stated that the operations in the meta-analysis process were completed at reliable levels.

In addition to the meta-analytic dimension, meta-thematic analyses were added. Within this scope, considering meta-thematic findings, educational comics were identified as having different dimensions of effect. These dimensions were evaluated in detail by considering themes. In this context, when themes related to the *cognitive and affective* dimensions of educational comics are investigated, themes emerging in the research include educational comics giving lessons a flowing or absorbing quality, making abstract concepts concrete, resolving misconceptions, and increasing academic achievement in the cognitive dimension (Haugaard, 1973; İlhan & Oruç, 2019; Koenke, 1981). When themes related to the affective dimension are investigated, they include educational comics that increase motivation, ensure lessons are operated in an enjoyable fashion, trigger curiosity, and develop imagination (Crawford, 2004; Hutchinson, 1949; Topkaya, 2016b).

Examining criticisms of educational comics, research highlights that these comics have limitations in explaining certain subjects, their drawings may not be clear or understandable, and the text can be small (Topkaya & Yılar, 2015; Yıldırım, 2016). According to the research results, it appears that the number of studies related to educational comics in national and international literature is very limited. As a result, it is recommended that studies be completed with the aim of researching the effect of educational comics on many different variables, such as academic achievement, attitude, motivation, learning environment, desire to learn, creativity, etc. There is a need for model teachers to adopt and apply the process requiring continuous innovation and changes in the education-teaching environment in the technological period of the 21st century. As a result, it is very important that the qualities of teachers be redefined based on reforms and changes in education and teaching and that teachers and preservice teachers gain these qualities. From this aspect, it is recommended that a variety of seminars be arranged for employed teachers about the active use of technology in classrooms and that lessons about the use of this technology be included in undergraduate education with the aim of developing these capacities in preservice teachers. Considering remarkably successful schools around the world, it is clear that it is not the schools that are constantly making significant and fundamental changes that are successful, but the schools that keep up and adapt to technological advances. As a result, as educational comics ensure integration with technology, it will ensure students have

more up-to-date and innovative learning opportunities, and teacher training programs and pedagogic education programs should include technology-based teaching methods and techniques (Abell, 2008). Some research has recommended that stories developed with technology will increase children's conception and perception levels of stories (Zucker, Moody & McKenna, 2009). Multimedia materials visualize story events in accordance with explanations, providing nonverbal information that may aid in understanding the story (Verhallen, Bus, & Jong, 2006). Similarly, stories with interactive features may increase the development of literacy skills or effective listening (Takacs, Swart, & Bus, 2015). At this point, technology-supported interactive content can be created during the preparation of educational comics, which will address students' interest and attention even further.

The opportunity should be taken to use educational comics more widely in different disciplines such as social sciences, natural sciences, mathematics, and language education. The present research reached a variety of conclusions based on the effect of educational comics on achievement and attitudes. However, the researchers recommend studies be performed investigating the efficacy of educational comics in different dimensions. Finally, in this study, the inclusion of meta-analysis and meta-thematic analysis, following a different path to reach conclusions, interpret data, and determine results in the research, allowed the creation of detailed data with a broad span and consistent and supportive qualities. This method ensures the enrichment of data and may be used by researchers as a basis to investigate different research topics.

Limitations

The main goal of this study is to analyze the effectiveness of educational comics using a meta-analysis approach. However, for the future researchers, it is suggested that they can evaluate how educational comics will have an effect among the variables such as application times, courses, grades, and sample sizes. On the other hand, the inclusion criteria of the research can be modified (i.e., semi-experimental researches may also be included); the studies might be grouped according to the types of publications and the measurement tools they use; or aside from the academic achievement and attitude, examining the effect of educational comics on factors such as motivation, awareness and reading comprehension might be executed to provide different contributions to the literature. In this sense, Karagöz (2018) examined the effect of educational comics on reading comprehension; Pereira, Paula and Lopes (2019) used educational comics as a motivational tool in physics education. It might, therefore, be appropriate to suggest other researchers to carry out their future studies considering the related factors.

Conclusion and Implications

In the digital age we are in, visual elements affect every point of life and have permanent and significant effects in the field of education. From an educational perspective, the diversification of learning environments to accommodate individual differences has demonstrated the need for a range of educational materials and training. At this point, it has been tried to determine how effective the use of educational comics is, which combine pictures and texts and present them to the readers in harmony as learning material, by examining the other studies in the literature. Herein, the basic aim is to reach a general judgment with the results obtained by evaluating both quantitative and qualitative research. The common result of the studies analyzed through meta-analysis in a quantitative context revealed that educational comics have an incredibly positive effect in terms of academic achievement and attitude. On the other hand, common results of qualitative studies carried out in the context of educational comics were reflected by meta-thematic analysis, which is complementary and supportive of these results. Findings showed that educational comics materials provide improvement in learners' cognitive and affective levels. However, the limitations determined, depending on the experience of some problems in the implementation dimension of the educational comics, are also reported. The fact that the visual drawings are not understandable, that it is not easy to draw, and that it may be problematic to find visuals suitable for each subject are the remarkable ones. Removing the limitations of this application, which involves the learner in the process by having fun, drawing attention,

and not getting bored, can increase its effectiveness. At this point, it is believed that the existing prosperity of educational comics will increase by considering suggestions such as ensuring visual and text harmony, preliminary preparation, and preparation with short and concise content. Finally, it is thought that educational comics provide original contributions to the literature by producing meaningful, positive, and effective results in terms of the learning process in general and at the expected level.

REFERENCES

References marked with an asterisk (*) indicate studies included in the meta-analysis and meta-thematic analysis.

- *Alaba, S. O. (2007). The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in Ile-ife, Osun State, Nigeria. *Journal of Applied Sciences Research*, 3(10), 913-920.
- *Arini, F. D. & Sunardi, A. S. C. (2017). The use of comic as a learning aid to improve learning interest of slow learner student, *European Journal of Special Education Research*, 2(1), 71-78.
- *Athanasia-Ioanna, A. (2016) *The use and effect of comic book reading on the reading attitudes and reading habits of Greek (typically developed and dyslexic) EFL learners in a mixed ability EFL classroom*. (Doctoral Thesis), University of Bolton, ma New York College Athens.
- *Azam, M. M. (2018). *Reading and creating comics in the fully online AFL classroom: students' perceptions*. (Masters' thesis). The American University in Cairo, Egypt.
- *Blanch, C. L. (2017). *Searching for the comic book scholar: an autoethnographic study of educators' experiences with comic books*. (Doctoral Thesis). Ball State University Muncie, Indiana, ProQuest Number: 10277457.
- *Çağlar Basol, H. (2011). *Using graphic novels to improve reading comprehension skills at EFL classrooms*. (Master's Thesis). Selçuk University, Konya, TR.
- *Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *The effect of argumentation-supported educational comics on students' environmental interests, motivation, and academic achievements and student experiences*. (Doctoral Thesis). Gazi University, Ankara, TR.
- *Delgado-Algarra, E. J. (2017). Comics as an educational resource in the teaching of social science: socio-historical commitment and values in Tezuka's manga. *Cultura y Educación*, 29(4), 848-862.
- *Ekinci Effecioğlu, E. (2013). *The role of graphic novels in teaching English as a foreign language*. (Masters Thesis). Hacettepe University, Ankara, TR.
- *Ertemsir, E. (2011). *Interactive comic book as a new instruction method on executive training in higher education and a research on its usefulness perception*. (Doctoral Thesis). İstanbul University, İstanbul, TR.
- *Golding, S., & Verrier, D. (2020): Teaching people to read comics: the impact of a visual literacy intervention on comprehension of educational comics, *Journal of Graphic Novels and Comics*.
- *Herlambang, D. D. (2018). *The effect of using a comic book on students' vocabulary mastery study at second year students'*. University Of Muhammadiyah Sumatera Utara, Medan, Indonesia.
- *Kerneza, M., & Kosir, K. (2016). Comics as a literary-didactic method and their use for reducing gender differences in reading literacy at the primary level of education. *CEPS Journal*, 6(2), 125-149.
- *Khoii, R., & Forouzesh, Z. (2010). Using comic strips with reading texts: are we making a mistake? *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(3), 168-177.
- *Kılıçkaya, F., & Krajka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing?. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 161-165.
- *Kim, J. Chung, M. S. Jang, H. G., & Chung, B. S. (2016). The use of educational comics in learning anatomy among multiple student groups. *Anatomical Sciences Education*, 10, 79–86.
- *Lin, S. F., & Lin, H.-S. (2016) Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels, *International Journal of Science Education*, 38(8), 1373-1391.

- *Mamolo, L. A. (2019) Development of digital interactive math comics (DIMaC) for senior high school students in general mathematics. *Cogent Education*, 6(1), 1-13.
- *McGrail, E., Rieger, A., & Doepker, G. M. (2017). Pre-service teachers' perceptions about the effectiveness of the toon comic books in their guided reading instruction. *Georgia Educational Researcher*, 14(1), 1-39.
- *McNicol, S. (2016). The potential of educational comics as a health information medium. *Health Information & Libraries Journal*, 34, 20-3.
- *Orçan, A. (2013). *The effect of science-fiction stories developed by comics technique, on creative thinking skills and physics attitudes of students*. (Master's Thesis). Gazi University, Ankara, TR.
- *Orçan, A., & Kandil İnceç, Ş. (2016). The effect of science-fiction stories developed by comics technique on creative thinking skills in physics teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(4), 628-643.
- *Özdemir, E. (2010). *The effect of instructional comics on sixth grade students' achievement in heat transfer*. (Doctoral Thesis). Middle East Technical University, Ankara, TR.
- *Özdemir, E. (2017). Humor in elementary science: Development and evaluation of comic strips about sound. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 837-850.
- *Piróg, D., & Rachwał, T. (2019) Comics as a tool for a narrative approach in early career counselling: theory versus empirical evidence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 498-511.
- *Sarayeva, T. (2017). *Comics' and graphic novels' effect on the perception of climate change and natural disasters*. Retrieved May 12, 2020 from <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=8922347&feOid=8922458>
- *Şentürk, M. (2020). *The effects of educational comics and educational cartoons in the social studies course on student' attitude, motivation and academic achievement*. (Doctoral Thesis). Erzurum Kazım Karabekir University, Erzurum, TR.
- *Shaw, P. T. (2017). *What does psychology know and understand about the psychological effects of reading superhero comic books?: An exploration study*. (Doctoral Thesis). Oklahoma State University. ProQuest Number: 10275482.
- *Silva, A. B. D., Santos, G. T. D., & Araujo Bispo, A. C. K. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. *Mackenzie Management Review*, 18(1), 40-65.
- *Teis, A., & Wilkie, L. (2014) The science of getting it... wrong: comic principles in induced-error learning, *Comedy Studies*, 5(1), 41-51.
- *Toh, T. L., Cheng, I. P., Ho, S. Y., Jiang, H., & Lim, K. M. (2017) Use of comics to enhance students' learning for the development of the twenty-first century competencies in the mathematics classroom. *Asia Pacific Journal of Education*, 37 (4), 437-452.
- *Topkaya, Y. (2016a). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- *Topkaya, Y. (2016b). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- *Topkaya, Y., & Doğan, Y. (2020). The effect of educational comics on teaching environmental issues and environmental organizations topics in 7th grade social studies course: a mixed research. *Education and Science*, 45(201), 167-188.
- *Topkaya, Y., & Şimşek, Y. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- *Ünal, O. (2018). *The effect of using educational comics in social studies course on students' success and attitudes*. (Master's thesis). Akdeniz University, Antalya, TR.

- *Webber, K. C., Saldanha, T. C. B., Silva, K. K. S. E., Santos, P. M. M., Souza, D. D. D., & Arroio, A. (2013). Introducing comics as an alternative scientific narrative in chemistry teaching. *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, 4(8), 1-14.
- *Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2017). Let's not be scared of comics (researching possibilities of using conceptual comics in teaching nature study in kindergarden). *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 1576 – 1581.
- *Yıldırım, E. (2016). Examining opinions of classroom teacher candidates on educational comics. *The Journal of Social Sciences*, 6, 52–70.
- *Zhang-Kennedy, L, Chiasson, S., & Biddle, R. (2016). The role of instructional design in persuasion: A comics approach for improving cybersecurity. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(3), 215-257.
- Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Akkaya, A. (2013). A different activity in grammar learning in Turkish course: Educational comic strips. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 118-123.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film [Caricature, comics and cartoons in Turkey]* (Vol. 144). İletişim Publications.
- Barker, M. (1989). *Comics: Ideology, power and the critics*. Manchester, US: Manchester University Press.
- Batdı, V. (2017). Smart board and academic achievement in terms of the process of integrating technology into instruction: A study on the McA. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 763-80.
- Borenstein, M., & Higgins, J. P. (2013). Meta-analysis and subgroups. *Prevention Science*, 14(2), 134-143.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: John Wiley.
- Bose, S., & Singh, P. (2023, June). The potential of digital comics in the classroom. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 2782, No. 1). AIP Publishing.
- Bozkurt, O. (2023). The effect of using educational comics in science class on hidden attitude, motivation and academic achievement. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1301-1328.
- Brown, S. A. (1991). Measuring quality of primary studies for meta-analysis: A realistic yet rigorous approach. *Nursing Research*, 40, 352–355.
- Brown, S. A., Upchurch, S. L., & Acton, G. J. (2003). A framework for developing a coding scheme for meta-analysis. *Western Journal of Nursing Research*, 25, 205–222.
- Candrayani, N. M. W., & Sujana, I. W. (2023). Digital Comics: Character Value-Based Learning Media in the Ramayana Puppet Story Content Social Studies Elementary School. *Indonesian Values and Character education Journal*, 6(1), 63-72.
- Cary, S. (2004). *Goinggraphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Çelik, K., & İlhan, G. O. (2021). Çocuk haklarına yönelik eğitici çizgi roman: “Sadece Biriyim”. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 262-279.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2011). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113.
- Chute, H. (2008). Comics as literature? Reading graphic narrative. *PMLA*, 123(2), 452-465.
- Çiçek Şentürk, Ö., & Selvi, M. (2023). Argumentation-supported educational comics as a teaching tool for environmental education. *Environmental Education Research*, 1-20.
- Cihan, N. (2014). Comics-adaptation of the content for 8th grade Turkish courses as teaching tools. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 313-321.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Multivariate statistical SPSS and LISREL applications for social sciences* (4th edition). Pegem Akademi.

- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Publication.
- Crawford, P. (2004). Using graphic novels to attract reluctant readers and promote literacy. *Library Media Connection, 22*(5), 26-28.
- Doğan, Y. (2014). Using marketing brochures in teaching Turkish vocabulary to foreigners. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 89-98.
- Diegritz, T. (1979). Sind comics schmutz und schund. *Der Evangelische Buchberater, 33*(1), 1-6.
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology, 34*, 917-928.
- Eisner, W. (1974). Comic books in the library. *School Library Journal, 21*(2), 75-79.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63*(3), 665-694.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Güngör, A. (2020). Evaluation of narrative iconic and visual graphic languages in the context of comics and graphic novels. *The Journal of Academic Social Science, 8*(109), 284-300.
- Hedges, L. V. (1982). Estimation of effect size from a series of independent experiments. *Psychological Bulletin, 92*, 490-499.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ, 327*(7414), 557-560.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *The Reading Teacher, 27*, 54-55.
- Hoover, S. (2012). "The case for graphic novels". *Communications in Information Literacy, 5*(2), 174-86.
- Hosler, J., and K. B. Boomer. 2011. "Are Comic Books an Effective Way to Engage Nonmajors in Learning and Appreciating Science?" *CBE Life Sciences Education 10*(3), 309-317.
- İlhan, G. O. (2016). *Comics in social studies teaching*. (Doctoral Thesis). Afyon Kocatepe University,
- İlhan, G. O., & Oruç, Ş. (2019). Comic books use in social studies lesson: Texas history. *Education and Science, 44*, 327-341.
- Inge, M. T. (1997). Comic books. *Sanat Dünyamız [Our world of art], 64*, 70-79.
- Karagöz, B. (2018). Applicability to the strategies of determining and interpreting interdisciplinary content of educational comic novels: the case of "adam olmuş çocuklar ve kahraman kadınlarımız series". *Erzincan University Journal of Education Faculty, 20*(3), 637-661.
- Kirchoff, J. (2017). Using Digital Comics to Develop Digital Literacy: Fostering Functionally, Critically, and Rhetorically Literate Students. *Texas Journal of Literacy Education, 5*(2), 117-129.
- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher, 34*, 592-595.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension, in TESOL. *Quarterly, 38*(2), 225-243.
- Mamun, A. S. (2023). The Effect of Using Digital Comic Book on Students' Reading Comprehension Achievement in Narrative Text. In *Prosiding Seminar Nasional Literasi dan Pedagogi (SRADA)* (pp. 168-178). Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Pancasakti Tegal.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276-282.
- Megawati, F., & Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: A study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian EFL students. *TEFLIN Journal, 23*(2), 183-205.
- Meriç, A. (2013). The effect of comic strips on EFL reading comprehension. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(1), 54-64.
- Metken, G. (1970). *Comics*. Frankfurt: Fischer Bücherei.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6 (7), e1000097.
- Muzumdar, J. (2016). An overview of comic books as an educational tool and implications for pharmacy. *Innovations in Pharmacy*, 7(4), 1-10.
- Olson, J. C. (2008). *The comic strip as a medium for promoting science literacy*. Northridge: California State University Press.
- Pereira, H. L., Paula, J. A., & Lopes, S. M. M. C. (2019). The use of comics as a motivational tool for high school physics education. *Revista Amazonica*, 24, 417-445.
- Platin, A. (1985). *Tek resimden dizi resme geçiş*. [Transition from a single image to a series of image]. *Gösteri Sanat-Edebiyat Dergisi*, 61, 64-65.
- Purnell, K. N., & Solman, R. T. (1991). The influence of technical illustrations on students' comprehension in geography. *Reading Research Quarterly*, 26(3), 277-299.
- Richter, T., A. Rendigs, and C. P. Maminirina. 2015. "Conservation Messages in Speech Bubbles—Evaluation of an Environmental Education Comic Distributed in Elementary Schools in Madagascar." *Sustainability* 7(7), 8855–8880.
- Rosenberg, M., Adams, D., & Gurevitch, J. (2000). *Metawin statistical software for meta-analysis version 2.0*. Massachusetts, MA: Sinauer Associates Inc.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641.
- Rosenthal, R. (1995). Writing meta-analytic reviews. *Psychological Bulletin*, 118, 183–192.
- Short, J. C., & Reeves, T. C. (2009). The graphic novel: A "cool" format for communicating to generation Y. *Business Communication Quarterly*, 72(4), 414-430.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Sones, W. (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, 18, 232-240.
- Symeon, R. (2008). *State of the art comics in education using web comics in education*. Project Deliverable Report.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. Retrieved May 12, 2020 from http://education.gsu.edu/coshima/EPRS8530/EffectSizes_pdf4.pdf
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk* [Comic strips and kid], TR: Kids Foundation Publication.
- Uğureli, G., Küçükaltun, Ç., Çalışkan, M., Avan, B., Evgin, H. G., & Yurtbekler, M. (2023). An Effective Material in Disaster Education: Educational Comics. *Journal of Interdisciplinary Education Research*, 7(15), 231-240.
- Verhallen, M. J. A., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98, 410–419.
- Williams, N. (1995). *The comic book as course book: Why and how*. Paper presented at the annual meeting of the teachers of English to speakers of other languages. Long Beach.
- Wright, G., & Sherman, R. (1994). What is black and white and read all over? *The funnies! Reading Improvement*, 31(1), 37-48.
- Yani, I., Susanto, L. H., Ichsan, I. Z., & Marhento, G. (2023). Develop Comics as Learning Media to Improve Students' Knowledge about Environmental Disaster in Biology Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(6), 4124-4129.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences] (9. Edt.)*. Seçkin Publication.
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of educational computing research, 40*(1), 47-87.

Türkiye’de Köy Enstitülerine Yönelik Çalışmaların Sistemik İncelemesi

Nihal YILDIZ YILMAZ¹  Seher ESEN²  Osman AKANDERE³ 

¹ Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Karaman, Türkiye

nihalvildizyilmaz@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

seheresen42@gmail.com

³ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

akandereO.59@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 16.07.2023
Kabul: 01.09.2023
Yayın: 29.09.2023

Anahtar Kelimeler:
Köy Enstitüleri,
Lisansüstü Tezler,
TR Dizin Makaleler,
İçerik analizi,
Sistemik derleme

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Köy Enstitüleri alanına yönelik yapılan 1977-2021 yılları arasındaki lisansüstü tezler ile 1960-2021 yılları arasındaki Tr Dizin makaleler belirli ölçütlere göre incelemektir. Araştırma, sistemik inceleme yaklaşımları arasında yer alan tarama modellerinden betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Çalışmanın evreni, literatür taraması sonucu ölçütlere uyan 104 adet yüksek lisans tezi ile 67 adet makaleden oluşmaktadır. Araştırmanın analizinde sistemik inceleme yaklaşımı türleri arasında yer alan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, literatür taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılarak yapılmıştır. Makaleler ve lisansüstü tezler arasında bir bütünlük olması için kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Sistemik derlemeye dahil edilen çalışmalardan 11 kavramsal kategori ve 176 kod elde edilmiştir. Belirlenen kategoriler, yayımlandığı yıllar, düzeyleri, yayımlandığı yerler, türler ve konu alanlarına göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre son yıllarda köy enstitüleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar artarken makalelerde inişli çıkışlı bir araştırma grafiği belirlenmiştir. Köy enstitüleri ile ilgili yapılan 104 lisansüstü tez çalışmasından 16’sı doktora tezi iken 88 tanesi yüksek lisans tezi olarak belirlenmiştir. TR Dizinde yer alan makalelerin ise 45 tanesi araştırma makalesi iken 22 tanesi derleme makaledir. Köy enstitüleri ile ilgili lisansüstü tezler 44 farklı üniversitede, 15 farklı alanda ve 24 farklı konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tr Dizinde yer alan makaleler ise 35 farklı dergide ve 27 farklı konu alanında gerçekleştirilmiştir.

A Systematic Analysis of Studies on Village Institutes in Turkey

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 16.07.2023
Accepted: 01.09.2023
Published: 29.09.2023

Keywords:
Village Institutes,
Postgraduates theses,
TR Index Articles,
Descriptive content
analysis,
Systematic review

The purpose of this research is to examine the postgraduate studies in the field of Village Institutes in Türkiye between 1977-2021 and the studies in Tr Index articles between 1960-2021 according to certain criteria. The research was carried out according to the descriptive survey model, which is one of the systematic review approaches. The universe of the study consists of 104 master's theses and 67 articles that meet the criteria as a result of the literature review. In the analysis of the research, Content analysis, which is among the types of systematic review approach, was used in the analysis of the research. The data of the research were made by using the information form prepared by the researchers by scanning the literature. Codings and classifications were made to ensure integrity between the articles and postgraduate theses. 11 conceptual categories and 176 codes were obtained from the studies included in the systematic review. The determined categories were analyzed according to the years of publication, levels, places of publication, genres and subject areas. According to the findings obtained from the research, while postgraduate studies on village institutes have increased in recent years, a fluctuating research graph has been determined in the articles. While 16 of the 104 postgraduate thesis studies on village institutes were doctoral theses, 88 of them were determined as master's theses. While 45 of the articles in the TR index are research articles, 22 of them are review articles. Postgraduate theses on village institutes were carried out in 44 different universities, in 15 different fields and in 24 different subject areas. The articles in the Tr Index were published in 35 different journals and in 27 different subject areas.

Atıf/Citation: Yıldız Yılmaz, N., Esen, S. & Akandere, O. (2023). Türkiye’de Köy Enstitülerine Yönelik Çalışmaların Sistemik İncelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 941-958.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğu yıllardan itibaren eğitim alanında birçok girişimde bulunmuştur. Eğitimle ilgili düzenlemeler yapılırken yabancı uzmanlar ülkeye çağırılmış ve ülkenin eğitimine yönelik fikirler alınmıştır (Akkutay, 1996; Aydın, 2013; Şahin, 1998). Nitekim 1 Kasım 1928 tarihinde Yeni Harfler kabul edilmiş, ardından halkın okuma yazma oranının yükseltilmesi için 1929 yılında Millet Mektepleri ve 1932 yılında ise Halkevleri açılmıştır (Kılıç, 2019; Kirby, 2015; Şahin, 1992). Ancak halkın okuma yazma oranını artırmak için yapılanlar yeterli olmamıştır (Başgöz, 1995; Kirby, 2015). Halkın büyük bir kısmı özellikle de köylerde yaşayanların ve kadınların okuryazar oranı çok düşük kalmıştır (Kartal, 2008). Köylerin gelişmesi, kalkınması, yeni kurulan cumhuriyet rejiminin halka anlatılması, halkın cehaletten kurtulması için eğitimin rolü önemsenmiştir (Kapluhan, 2012). Bu yüzden halkın yüzde 80’ini oluşturan köylere ulaşmak amacıyla farklı girişimlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda ilk olarak 22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile “köy muallim mektepleri”nin zemini hazırlanmış ve böylece 1926 yılında Kayseri Zincidere’de, 1927 yılında da Denizli’de olmak üzere iki köy muallim mektebi açılmıştır (Karagöz, 2005; Şahin, 1995). Ancak politik ve ekonomik nedenlerden dolayı Kayseri Zincidere’deki köy muallim mektebi 1932 ve Denizli’deki köy muallim mektebi ise 1933 yılında kapatılmıştır (Ada & Baysal, 2013; Kirby, 2015). Ardından Mustafa Kemal Atatürk’ün önerisiyle 1936 yılında Saffet Arıkan’ın Maarif Vekilliği döneminde “Eğitmen Kursları” açılmıştır (Kaplan, 2002). İlk eğitmen kursu 1936 yılında Eskişehir Çifteler-Mahmudiye Köyündeki bir ilkokulda açılan ilk eğitmen kursundan olumlu sonuçlar alınmasından sonra kursların çoğaltılması adına yasa hazırlığına girişilmiştir (Türkoğlu, 2020). Bu girişim sonucunda, 11 Haziran 1937’de 3238 sayılı “Köy Eğitmenleri Yasası” ile bu kursların sayısı 11’e çıkarılmıştır (Öztürk, 1998). Görüldüğü üzere köye öğretmen veya eğitmen yetiştirmek amacıyla pek çok girişimde bulunulmuştur.

Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılama çabalarına ek olarak ayrıca köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla dönemin Maarif Vekili Hasan-Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un girişimleriyle 17 Nisan 1940 yılında 3802 sayılı kanunla köy enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2020; Güven, 2018). İlk olarak on, sonrasında yedi ve en son olarak da dört tane açılan ve toplamda 21 tane olan köy enstitüleri tarıma elverişli ve geniş arazisi olan bölgelerde eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır (Aydın, 2013). İlkokuldan sonra kız ve erkek öğrenciler beş yıllık bir eğitim almak üzere köy enstitülerine alınmıştır (Ada & Baysal, 2013).

“İş içinde, iş aracılığıyla, iş içinde eğitim” felsefesiyle kurulan enstitülerde öğrencilerin iş birliğiyle ve imece yöntemiyle öğrenip kendilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunulmuştur (Koç, 2013). Öğrencilerin çok farklı alanlarda eğitim aldıkları ve kendilerini çok yönlü geliştirebildikleri kurumlar olan köy enstitülerinde dersler; kültür dersleri, ziraat ders ve çalışmaları, teknik dersler ve çalışmalar olarak üç kümeye ayrılmıştır (Apaydın vd., 2000). İş ve üretim odaklı eğitim anlayışıyla, bütün derslerin imece ile yaparak yaşayarak öğrenildiği enstitülerde dersler ve konu alanları öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebilecekleri şekilde belirlenmiştir (Akandere & Esen, 2021). Enstitülerde tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, resim, sanatsal oyunlar, çocuk bakımı gibi derslerin yanında ziraat, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık, su ürünleri ve ayrıca demircilik, marangozluk, dülgerlik, makine ve motor kullanımı, köy ev ve el sanatları, dokumacılık gibi derslerin de verildiği bilinmektedir (Kaplan, 2002). Sanatsal ve kültürel faaliyetlere çok büyük önem verilen köy enstitülerinin eğitiminde öğrencilerin müzik ve resim becerilerinin geliştirilmesi, ulusal oyunları öğrenmesi, biçki-dikiş yapabilmesi, enstrüman çalabilmesi, tiyatro yapabilmesi gibi faaliyetler önemsenmiştir (Türkoğlu, 2020).

Karma eğitimi benimseyen köy enstitülerinde çok sayıda köy öğretmeni ve sağlık elemanı yetişmiştir (Sallan Gül vd., 2015). Kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim görmesi o dönemde eleştirilere neden olmuştur (Esen & Akandere, 2021). Köy enstitülerinde karma eğitime 1950 yılında son verilmiştir (Akay, 2017). 1946 yılında göreve getirilen Şemsettin Sırer ile birlikte 1947 yılından itibaren gitgide etkinliği zayıflayan köy enstitüleri (Çakmak, 2007), eleştirilere ve baskılara daha fazla

dayanamayarak 1954 yılında ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiş ve böylece enstitülerin faaliyetleri sona ermiştir (Gümüsoğlu, 2019).

Köy enstitüleri özgün eğitim felsefesiyle, çok yönlü konu alanlarıyla, yapısıyla, görüşleriyle ve ideolojik bakış açısıyla aktif olduğu dönemden günümüze kadar tartışmalarla, eleştirilerle veya övgülerle gündemde kalmış ve Türk eğitim tarihinde önemli konulardan biri olarak yerini almıştır (Yıldız & Akandere, 2017). Köy enstitüleriyle ilgili olumlu ve olumsuz eleştiriler, kurulduğu yıllardan günümüze kadar sürmüş ve farklı konularda birçok araştırma yapılmıştır. Köy enstitülerinin yapısını ve eğitimini araştıran çalışmalar günümüzde de oldukça ilgi çekmektedir. Bu ilgi doğrultusunda köy enstitüleri çok farklı alanlardaki uzmanların araştırma kapsamına girerek çalışmalara konu olmuştur. Böylece köy enstitülerinde çalışan öğretmenlerin ve eğitim gören öğrencilerin yazdıkları kitaplardan ziyade köy enstitülerinin farklı açılardan ele alındığı çok sayıda lisansüstü tezin ve makalenin yazıldığı görülmektedir. Köy enstitülerine yönelik araştırmaların yapıldığı yılların ve yoğunlaştığı konuların ortaya koyulması, enstitülerle ilgili yapılan çalışmaların bir resmini çizmek açısından önemli olabilir ve bu tarz çalışmalar gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir. Nitekim ilgili literatürde köy enstitüleriyle ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Ayaz vd., 2015; Çukur, 2008; Koç, 2020, 2021a, 2021b; Şahin vd., 2013). Bu çalışmalar incelendiğinde yalnızca lisansüstü tezlere odaklanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan bazılarının geçmiş yıllarda yapıldığı saptanmıştır (Ayaz vd., 2015; Çukur, 2008; Şahin vd., 2013). Son yıllarda yapılan çalışmaların ise kapsamının dar olduğu görülmektedir (Koç, 2020, 2021a, 2021b). Bu çalışmalarda yalnızca lisansüstü tezler ya da makaleler incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda incelenen çalışmaların yıl aralıklarının da çok geniş olmadığı saptanmıştır. Genel olarak incelendiğinde ise köy enstitüleriyle ilgili makalelerin sistematiik olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığı ve tezlerin incelendiği çalışmaların da boyutlarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan köy enstitüleriyle ilgili yapılan çalışmaların daha kapsamlı olarak incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu doğrultuda çalışmanın amacını, Türkiye’de köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin ve TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde taranan makalelerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesini, “Türkiye’de köy enstitüleri konulu hazırlanan lisansüstü tezler ile TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde taranan makalelerin sistematiik incelenme değerlendirilmesi ne şekildedir?” oluşturmaktadır. Bu temel problem doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye’de köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin;

- 1) yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
- 2) lisansüstü düzeylere göre dağılımı ne şekildedir?
- 3) yapıldığı üniversitelere göre dağılımı ne şekildedir?
- 4) alanlara göre dağılımı ne şekildedir?
- 5) konu alanlarına göre dağılımı ne şekildedir?

Türkiye’de köy enstitüleri konulu TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde yer alan makalelerin;

- 6) yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
- 7) türlerine göre dağılımı ne şekildedir?
- 8) yayımlandığı dergilere göre dağılımı ne şekildedir?
- 9) konu alanlarına göre dağılımı ne şekildedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sistematik inceleme yaklaşımları arasında yer alan tarama modellerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Sistematik literatür taraması, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı veya ilgilenilen fenomenle ilgili tüm mevcut araştırmaları belirleme, değerlendirme ve yorumlama aracıdır. Sistematik bir incelemeye katkıda bulunan bireysel çalışmalara birincil çalışmalar denir; sistematik bir inceleme araştırması ise ikincil çalışmanın bir şeklidir (Kitchenham, 2004). Sistematik gözden geçirme süreçleri, bilinenleri ve bilinme yollarını bir araya getirmenin açık yöntemidir (Gough, 2007). Tarama deseni, araştırmacının bir çalışma grubunun tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak amacıyla bir örneklem grubundan ya da evrenin tamamından bilgi toplama işlemidir (Creswell, 2020). Betimsel tarama ile verilerin genel bir özeti için ana özellikleri verilir. Betimsel tarama modelinden rastgele olarak toplanan veriler, gerçek veriler ile benzer özellikler göstererek modeli daha iyi hale getirecektir (Madigan, 2002).

Araştırmanın Evreni

Evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden dolayı araştırma için örneklem alınmamıştır. YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı bünyesindeki 1960-2021 yılları arasında yapılmış ve erişimi sağlanan 104 adet lisansüstü tez ile TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde 2002-2021 yılları arasında bulunan 67 makale araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veriler literatür taraması yapılarak sistematik yaklaşımın aşamaları doğrultusunda toplanmıştır. Sistematik yaklaşımın aşamaları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırma sorusunu belirleme ve çerçevesini belirleme; araştırmanın genel hatlarını belirleme.
2. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri; Araştırma problemini ele alırken dikkate alınması gerekenler.
3. Arama stratejisi; Dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan kanıtları belirlemek için kullanılan yöntemler.
4. Dahil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığı; Bulunan kanıtın dahil edilme için tanımsal kriterleri karşılayıp karşılamadığının kontrol edilmesi.
5. Çalışmaların sınıflandırılması; bulunan kanıtların tanımlanması ve böylece araştırma faaliyetinin haritalandırılması (Gough, 2007; Kitchenham, 2004).

Araştırma verilerini toplama süreci aşağıdaki şekilde yürütülmüştür:

Araştırma sorusunu belirleme ve çerçevesini belirleme: Araştırmada incelenecek çalışmaların belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken tezler ve makaleler olmak üzere iki farklı süreç takip edilmiştir. Araştırmada kullanılacak tezlerin belirlenmesi için Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Arşivinde detaylı tarama yapılmıştır. Detaylı tarama sırasında anahtar kelime olarak hepsine ulaşmak için “köy enstitü” yazılmış, aranacak alana tez adı, izin durumuna tümü ve tez türü olarak da tümü seçenekleri işaretlenmiştir. Bu anahtar kelimeler ve işaretlenen seçeneklerin altında 1977 ile 2021 yılları arasında yer alan 104 adet tez incelenmiştir. Köy enstitüleri ile ilgili olarak yayınlanan makaleleri belirlemek için ise TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde detaylı tarama yapılmıştır. Sayfada yer alan TR Dizin’de ara kısmına “köy enstitüleri” ve “köy enstitüsü” yazılmış, veri tabanı olarak Fen ve Sosyal işaretlenmiş, yıl aralığı olarak en geniş aralığı kapsayan 1960-2021 yılları belirlenmiş ve tüm alanlarda arama yapılmıştır. TR Dizin’in elektronik arşivinde 2002-2021 yılları arasında yayınlanan makalelere ulaşılmış ve bu makaleler arasından doğrudan köy enstitüleriyle ilgili 67 makale incelenmiştir.

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri: Sistematik yaklaşımın aşamaları doğrultusunda incelenecek çalışmaların seçim sürecinde şu dahil etme kriterleri dikkate alınmıştır:

- Dahil edilen çalışmalar için en geniş aralıktan başlamak üzere son tarih 31 Aralık 2021

olarak belirlenmiştir.

- Başlıkta köy enstitüleri kelimesinin geçmesine önem verilmiştir.
- Köy enstitülerine yönelik çalışmalar olması dikkate alınmıştır.
- İngilizce ve Türkçe tüm tezler, makaleler araştırmaya dahil edilmiştir.
- Tezlerin tamamı (izinli-izinsiz) özetlerinden yararlanılarak araştırmaya dahil edilmiştir.
- Makalelerde TR ULAKBİM Dizinde yer alan Fen ve Sosyal olmak üzere tüm alanlar seçilmiştir.

Araştırmada hariç tutma kriterleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Dahil edilme kriterlerini karşılamayan tüm çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.
- Anahtar kelimeler aracılığı ile belirlenemeyen tüm çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Arama stratejisi: Araştırmada dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan çalışmalarını belirlemek için YÖK Tez ve TR ULAKBİM Dizinde anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Dahil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığı: Araştırma stratejisi sonunda bulunan çalışmalar araştırmanın alt problemlerini karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş ve hepsinin karşıladığı belirlenmiştir.

Çalışmaların sınıflandırılması: Elde edilen çalışmalardan ulaşılan bulguların tablolaştırılarak yorumlanması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde sistemantik inceleme yaklaşımına uygun olarak içerik analizi ve bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın analizine uygun olacak şekilde verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından oluşan dört aşamalı model kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bibliyometrik analiz, genel resmi ortaya koymak amacı ile veritabanlarında anahtar kelimeler ile özetlerin, konuların, başlıkların incelenmesidir (Dere & Ateş, 2023). Bibliyometrik analiz ile makaleler ve tezler yıllara, dergilere, üniversitelere, alanlara göre dağılımını değerlendirmek ve araştırma alanındaki eğilimi belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel işlemleri yapılırken incelenen lisansüstü tezler ile TR Dizinde yayınlanan makaleler arasında bir bütünlük olması amacıyla kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Köy enstitüleri ile ilgili sistemantik çalışmaya dahil edilen toplam 150 çalışmadan 11 kavramsal kategoriden toplam 176 kod elde edilmiştir. Bu işlemler yapılırken kategorilerin oluşturulma sürecinde literatür taranarak değişkenler; tezlerin yıllara göre, lisansüstü düzeylere göre, yapıldığı üniversitelere göre, alanlara göre, konu alanlarına göre dağılımları ile makalelerin yıllara göre, türlerine göre, yayımlandığı dergilere göre, konu alanlarına göre dağılımları olarak belirlenmiştir. Kodlar ve temalar eşleştirildikten sonra bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada sistemantik inceleme yaklaşımı kullanılmasından dolayı araştırmaya dahil edilen çalışmaların doğru kodlanması güvenilirliği artıracaktır. Araştırmada oluşturulan 9 alt probleme ait 11 kavramsal kategori altında yer alan kavramların söz konusu 176 kodu temsil edip etmediğini belirlemek amacı ile uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan iki tane form bir uzmana verilmiştir. Formlardan ilki oluşturulan araştırmada oluşturulan 11 kavramsal kategori, ikincisi ise çalışmaların içeriklerinden elde edilen 176 kodu içeren listeyi içermektedir. Uzmandan bu iki listeyi kullanarak verilen listedeki 176 kod ile 11 kavramsal kategori ile eşleşmesi istenmiş ve daha sonra yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda belirlenen “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (2019) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) ile hesaplanmıştır. Bu durumda,

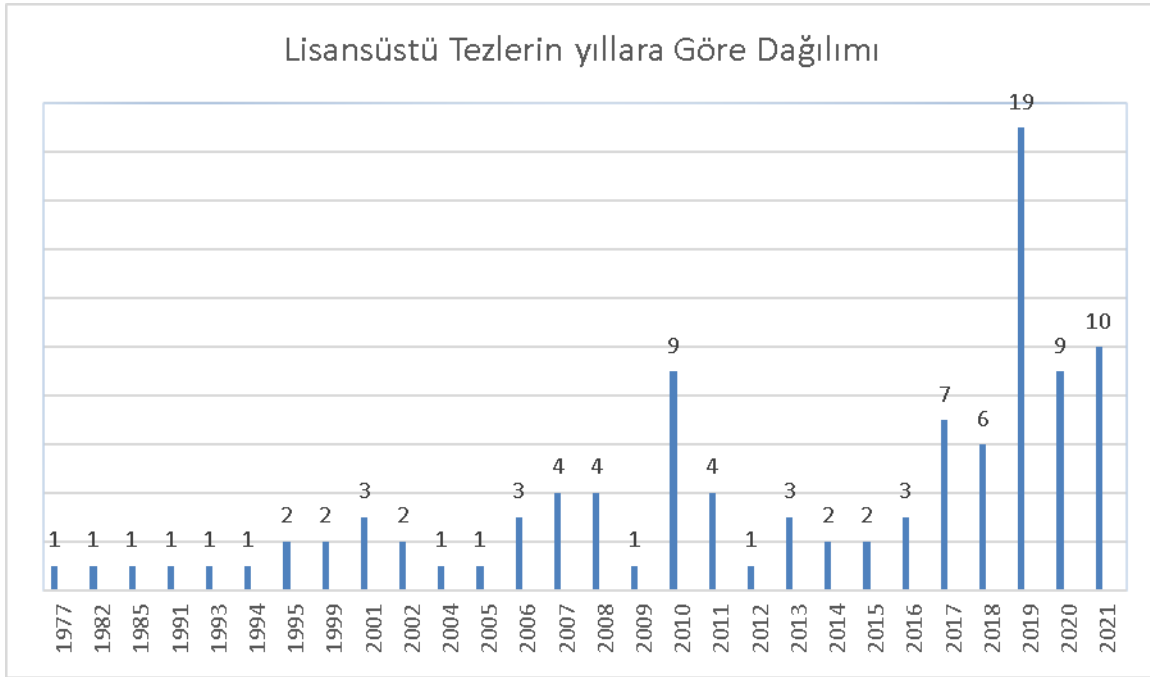
Güvenirlilik= $\frac{176}{176+2} \times 100 = \%100$ olarak hesaplanmış ve böylece uzman ile araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin %90 ve üzeri aralığında çıkması nedeniyle araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 2019).

Bu çalışmada da iç geçerliliği sağlamak için araştırmacılar tarafından objektif, doğruluk ve geçerli bilgilere ulaşmak amaçlanmış ve ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için araştırmaya tüm veriler dahil edilmiştir. İstatistiksel geçerliliği sağlamak için tüm araştırmacılar tarafından çalışmaların içeriği ayrı ayrı incelenmiştir. Yapı geçerliliğini sağlamak için alt problemler doğrultusunda inceleme yürütülmüştür. Köy enstitüleri ile ilgili konuların derinlemesine incelenmesinin yapılması için alan yazındaki boşluklar ortaya konulmak suretiyle yararlılık dikkate alınmış ve araştırmanın zaman, çaba gibi maliyetleri ile fayda analizi yapılarak çalışmanın yapılmasının uygun olduğu kararlaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırmanın bulguları elde edilen verilerin analizi doğrultusunda tablolaştırılarak sunulmuştur.

1. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 1977-2021 yılları arasındaki köy enstitülerine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Grafik 1’de sunulmaktadır.



Grafik 1. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde 1977 yılından başlamak üzere 2021 yılına kadar köy enstitüleri ile ilgili lisansüstü tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Bir yılda en az 1 en fazla 19 olmak üzere toplam lisansüstü tez sayısı ise 104 olarak belirlenmiştir. Grafik incelendiğinde 1977 yılında 1 adet köy enstitüleri ile ilgili lisansüstü tez yer alırken yaklaşık 5 yıl boyunca (1982’ye kadar) bu konuda hiç tez yapılmamıştır. 1985 yılından 1991 yılına kadar da bu konuda lisansüstü tez yazılmamıştır. Sonraki yıllarda ise bu kadar uzun süreli olarak köy enstitüleri ile ilgili araştırmaların yapılmadığı yıl sayısı çok daha azdır. 2019 yılı 19 adet lisansüstü tez ile en fazla köy enstitüleri ile ilgili konuda araştırmanın yapıldığı yıldır. 2021 yılı ise 10 adet lisansüstü tez ile 2019 yılına takip etmektedir. 2017-2021 yılları arasında lisansüstü tez sayısında bir artış gözlemlenmektedir.

2. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 1977-2021 yılları arasındaki köy enstitülerine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. *Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Düzeylere Göre Dağılımı*

Grafik 2 incelendiğinde, 1977-2021 yılları arasında köy enstitüleri ile ilgili yapılan 104 lisansüstü tez çalışmasından 16’sı doktora tezi iken 88 tanesi yüksek lisans tezi olarak belirlenmektedir. Doktora tezleri tüm tezler içinde %15’lik bir dilimi kapsarken yüksek lisans tezleri %85’lik dilimi kapsamaktadır.

3. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 1977-2021 yılları arasındaki köy enstitülerine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı frekanslarıyla birlikte Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Yapıldığı Üniversite	f
Ankara Üniversitesi	8
İstanbul Üniversitesi	6
Marmara Üniversitesi	6
Uludağ Üniversitesi	6
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Gazi Üniversitesi	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	3
Selçuk Üniversitesi	3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Atatürk Üniversitesi	3
Giresun Üniversitesi	2
Adnan Menderes Üniversitesi	2
Muğla Üniversitesi	2
Atılım Üniversitesi	2
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2
Mersin Üniversitesi	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2
Boğaziçi Üniversitesi	2
Trakya Üniversitesi	2
Kocaeli Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Başkent Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1

Trabzon Üniversitesi	1
Karabük Üniversitesi	1
Kafkas Üniversitesi	1
Kastamonu Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Aksaray Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1
İstanbul Bilgi Üniversitesi	1
Maltepe Üniversitesi	1
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
Celal Bayar Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1
Dicle Üniversitesi	1
Yozgat Bozok Üniversitesi	1
İstanbul Arel Üniversitesi	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
Bahçeşehir Üniversitesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1

1977-2021 yılları arasında köy enstitülerine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Ankara Üniversitesi'nin 8 adet çalışma ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunun arkasından İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nin 6'şar adet çalışma ile ikinci sırada oldukları görülmektedir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi 5'er adet çalışma ile diğer üniversiteleri takip etmektedir. Tablo 1 incelendiğinde 51 farklı üniversitede köy enstitüleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Burada dikkat çekici bir diğer husus ise 1977 yılında köy enstitüleri ile ilgili ilk lisansüstü çalışmanın yapıldığı Atatürk Üniversitesi'nde daha sonra 2 adet çalışma daha eklenmiş ve toplam 3 çalışma yapılmış olmasıdır.

4. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 1977-2021 yılları arasında köy enstitülerine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin alanlara göre dağılımları frekanslarıyla birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Alanlar	f
Eğitim ve Öğretim	63
Siyasal Bilimler	8
Tarih	8
Mimarlık	5
Ekonomi	3
Türk İnkılap Tarihi	3
Kamu Yönetimi	2
Müzik	2
Türk Dili ve Edebiyatı	2
Şehircilik ve Bölge Planlama	2
Sosyoloji	2
Güzel Sanatlar	1

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1
Dentoloji ve Tıp Tarihi	1
Sahne ve Görüntü Sanatları	1

Tablo 2 incelendiğinde 1977-2021 yılları arasında köy enstitüleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğitim öğretimden tıpa, mimarlıktan sahne ve görüntü sanatlarına, ekonomiden kamu yönetimine kadar 15 farklı alanda yapıldığı görülmektedir. Ancak bunların yaklaşık olarak %61’i eğitim-öğretim alanını kapsamaktadır. Eğitim öğretimi ise 8’er adet çalışma ile siyasal bilimler ve tarih daha sonra ise Mimarlık 5 çalışma ile bunları takip etmektedir.

5. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 1977-2021 yılları arasındaki köy enstitülerine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımları frekanslarıyla birlikte Tablo 3’te sunulmuştur.

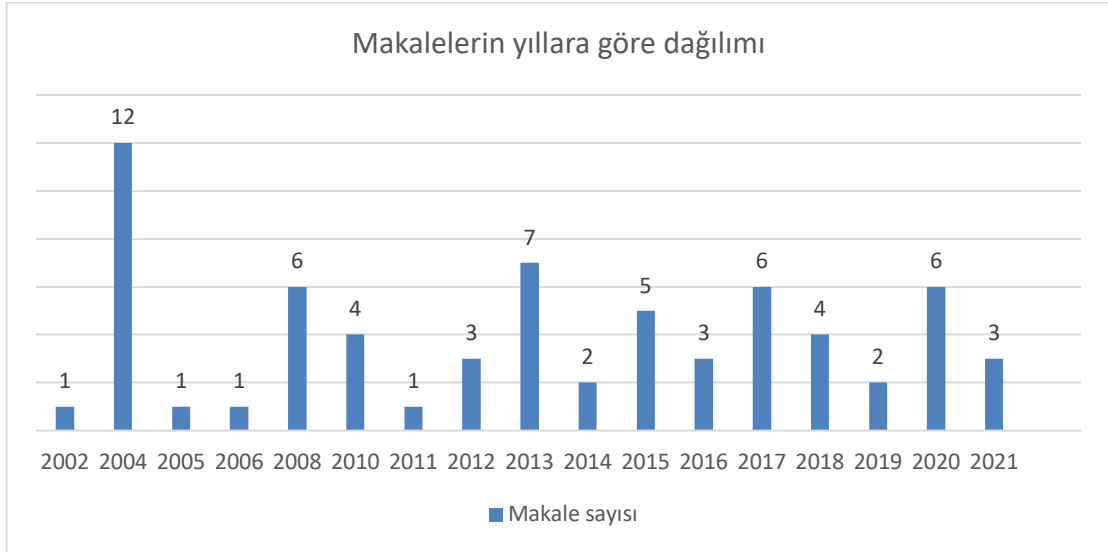
Tablo 3. *Lisansüstü Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı*

Konu Alanları	f
Köy Enstitüleri Modelleri	30
Eğitim Süreçleri	18
Toplumsal Değişim Rolü	6
Mekân olarak Enstitü	5
Kalkınmadaki Rolü	5
Ulus-Devlet Rolü	4
Siyaset	4
Toplumsal Karşılaştırma	3
Modernleşme Rolü	2
Türk Kültürü	2
Sanatsal Faaliyetler	2
Kadınların Eğitimi	2
Yazılı Basın Rolü	2
Toplum Sağlığı	2
Sosyoloji	2
Öğretmen yetiştirme	1
Köyde eğitim sorunu	1
Kadınların rolü	1
Öğretmen algısı	1
Tarihsel modelleri	1
Fotoğraflarla Enstitü	1
Örgüt kültürü	1
Halk Eğitimi	1
Kültürel Mirastaki Yeri	1
Kariyer Süreci	1
İnanç Rolü	1
Eleştirilerin İncelenmesi	1
TBMM Kaynaklarında Enstitüler	1
Halkçılık	1

1977-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaların yapıldığı konu alanlarına göre dağılımı Tablo 3’te incelendiğinde en fazla “Köy Enstitüleri Modelleri” ve “Eğitim Süreçleri” konuları ile ilgili çalışma yapıldığı, en az ise “Toplum Sağlığı”, “Fotoğraflarla Enstitü” gibi konularda çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Köy Enstitüleri Modelleri konu alanında genellikle farklı enstitüler farklı bakış açıları ile ele

alınarak incelenmiştir. Eğitim Süreçleri konu alanında ise enstitülerde eğitim süreçlerinin ne şekilde işlediği farklı şekillerde ele alınmıştır. Ülkemizin kalkınmasında ve ulus-devlet olma yolunda enstitülerin önemli katkıları lisansüstü çalışmalarda incelenmiştir. Diğer ülkelerde yer alan farklı okul türleri ile köy enstitüleri karşılaştırılmıştır. Bunların dışında siyasetin bir dönem belirleyicisi olan enstitüler bu konu alanında da çalışılmıştır.

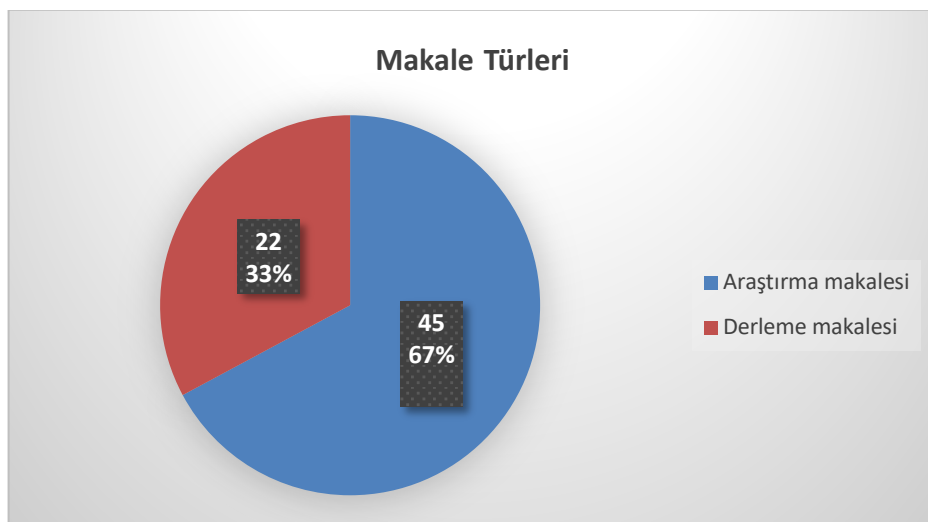
6. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 2002-2021 yılları arasında TR Dizin elektronik arşivinde yapılan tarama sonucunda ulaşılan makalelerin yıllara göre dağılımı Grafik 3’te sunulmuştur.



Grafik 3. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde TR Dizin elektronik arşivinde yayınlanan makalelerin 2002-2021 yılları arasında olduğu görülmektedir. Köy enstitüleriyle ilgili bazı yıllarda hiç yayınlanan makale olmaması; diğer yıllar arasında ise bir yılda en az 1 en fazla 12 makale yayınlandığı karşımıza çıkmaktadır. Grafik 3’te de görüldüğü üzere 2003, 2007, 2009 yıllarında köy enstitüleriyle ilgili hiç makale yayınlanmamıştır. Ancak 2010 yılından 2021 yılına kadar her yıl en az 1 tane olmak üzere makale yayınlandığı görülmektedir.

7. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 2002-2021 yılları arasında TR Dizin elektronik arşivinde köy enstitülerine ilişkin yayınlanan makalelerin türlerine göre dağılımı Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 4. Makalelerin türlerine göre dağılımı

Grafik 4’te de görüldüğü gibi köy enstitüleriyle ilgili yapılan araştırmaların 45 tanesi (%67) araştırma makalesi, 22 tanesi (%33) ise derleme makalesi şeklindedir. Köy enstitüleri hakkında yapılan derleme araştırmalarının oranının araştırma makalelerine göre az olduğu görülmektedir. Ancak yine de konu ile ilgili

derleme araştırmalarının fazla olduğu söylenebilir.

8. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 2002-2021 yılları arasında TR Dizin elektronik arşivinde köy enstitülerine ilişkin makalelerin yayımlandığı dergilere göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Makalelerin Yayınlandığı Dergilere Göre Dağılımı

Yayımlandığı Dergi	f
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	12
Turkish Studies	8
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	6
Tarih Okulu Dergisi	3
History Studies	2
Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi	2
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2
Eğitim Bilim Toplum	2
Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi	2
Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi	2
Tarih İncelemeleri Dergisi	1
Planlama Dergisi	1
Belgi Dergisi	1
Milli Eğitim	1
Sosyoloji Konferansları	1
Marmara Coğrafya Dergisi	1
Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi	1
Veteriner Hekimler Derneği Dergisi	1
Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Türk İşlam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi	1
Amme İdaresi Dergisi	1
Atatürk Yolu Dergisi	1
Başkent University Journal of Education	1
Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi	1
Doğru Coğrafya Dergisi	1
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Türk Kütüphaneciliği	1
Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi C SERİSİ SOSYAL BİLİMLER	1
Çağdaş Eğitim Dergisi	1
Megaron	1
Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Toplum ve Sosyal Hizmet	1

Tablo 4 incelendiğinde, köy enstitüleriyle ilgili makalelerin en fazla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayınlandığı görülmektedir. Aslında belirtilen dergiden yayınlanan bu 12 makalenin hepsinin yayın yılının 2004 olduğu ortaya çıkmaktadır. Makalelerin yayın yıllarının dağılımını gösteren Grafik 3’te 2004 yılına ait 12 makalenin hepsi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde

yayınlanmıştır. Aynı zamanda bu 12 makalenin hepsi derleme makaledir. Sonrasında ise Turkish Studies Dergisi’nde 8, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde ise 6 makalenin yayınlandığı görülmektedir. Köy enstitüleriyle ilgili makalesi bulunan dergiler incelendiğinde pek çok derginin sosyal bilimler konu alanlarını içerdiği göze çarpmaktadır. Eğitim, eğitim tarihi, tarih araştırmalarının yoğun olduğu dergiler ağırlıkta olsa da Megaron gibi mimarlık, Amme İdaresi Dergisi gibi kamu yönetimi ve siyasi bilimler, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi gibi hemşirelik, Veteriner Hekimler Derneği Dergisi gibi veterinerlik konu alanlarına yer verilen dergilerin de köy enstitüleri araştırmaları içinde karşılık bulduğu söylenebilir.

9. alt probleme uygun olarak Türkiye’de 2002-2021 yılları arasında TR Dizin elektronik arşivinde köy enstitülerine ilişkin yayınlanan makalelerin konu alanlarına göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Makalelerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu alanları	f
Eğitim-öğretim süreçleri ve yaklaşımları	10
Köy Enstitüsü Modelleri	8
Türk Eğitim Tarihindeki Yeri	8
Enstitü mezunlarının niteliklerine etkisi	4
Günümüz eğitim anlayışına yansımaları	3
Eğitim felsefeleri	3
Kalkınmadaki rolü	3
Sözlü tarih yaklaşımıyla incelenmesi	3
Örgüt kültürü/imece	3
Halk eğitimi	2
Okuma kültürü	2
Edebiyat	2
Dönemin eğitimcilerinin etkisi ve değerlendirmeleri	2
Modernleşme rolü	1
Sosyoloji	1
Akımlar açısından inceleme	1
Siyaset	1
Sanat eğitimi	1
Çeviri eğitimine uygulanabilirliği	1
Okulların yapı bilgisi ve mimarisi	1
Kültürel diplomasi	1
Okul atmosferi	1
Veteriner hekimliği eğitimi yaklaşımlarıyla ilişkilendirme	1
Toplumsal cinsiyet	1
Halkçılık	1
Sosyal hizmet	1
Kız öğrenciler	1

Köy enstitüleriyle ilgili yapılan çalışmaların konu alanları incelendiğinde en fazla “Eğitim-Öğretim Süreçleri ve Yaklaşımları”, “Köy Enstitüsü Modelleri” ve enstitülerin “Türk Eğitim Tarihi’ndeki Yeri” gibi konuları ele alan makalelerin olduğu Tablo 5’te görülmektedir. Enstitülerdeki eğitim-öğretim süreçlerinin ve benimsenen yaklaşımların incelendiği makalelerin yanı sıra enstitülerin “Günümüz Eğitim Anlayışına Yansımaları”nı ele alarak güncel eğitim süreçleri içerisinde değerlendirmesini yapmaya çalışan ve enstitüleri “Eğitim Felsefeleri” açısından inceleyen çalışmalar da dikkat çekmektedir. Ayrıca enstitülerin toplum kalkınmasındaki rolünü ve halk eğitimine katkısını inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Şüphesiz köy enstitülerinin toplumun kalkınmasına ve halkın okuma yazma oranının yükseltilmesine sunduğu katkılara

ilişkin kanılar büyük oranda gerçek olsa da bu kanıların araştırmalarla desteklenmesi oldukça önemlidir. Köy enstitüleriyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunda sözlü tarih araştırma yöntemi kullanılsa da Tablo 2’de görülen “Sözlü Tarih Yaklaşımıyla İncelenmesi” kategorisi, 3 makalede sözlü tarih yaklaşımına özellikle vurgu yapılmasından dolayı oluşturulmuştur. Bu makalelerin 2 tanesinde özellikle tek bir kişiyle sözlü tarih çalışması yürütülmüş; diğer 1 tanesinde ise makalenin büyük bir kısmında yalnızca sözlü tanıkların ifadelerine yer verilmiştir. Köy enstitüleri hakkında yapılan çalışmalar genel olarak enstitülerin kuruluşu, işleyişi, kapatılışı, eğitim-öğretim süreçleri, eğitim yaklaşımları ve felsefeleri gibi konu alanları etrafında yoğunlaşsa da farklı alanlarda da çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sanat eğitimi, veterinerlik eğitimi, örgüt kültürü/imece, siyaset, edebiyat, okuma kültürü, halk eğitimi, halkçılık ideolojisi, sosyoloji, okul atmosferi, çeviri eğitimi, sosyoloji, sosyal hizmet, mimari, kız öğrenciler... gibi konu alanlarında da köy enstitülerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Araştırmanın bu bölümünde genel amaç doğrultusunda alt problemlerin sonuçları ve tartışması yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi olan köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde diğer yıllarla kıyaslandığında 2019 yılının köy enstitüleri ile ilgili en fazla tez yazılan yıl olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda köy enstitüleri ile ilgili lisansüstü tezlerin sayısının arttığı gözlemlenmiştir. 44 yıllık veriler incelendiğinde, köy enstitüleri ile ilgili lisansüstü tezlerin son 5 yıl içinde %49’luk bir oranla en yüksek seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ülkemizde son 5 yıl içinde eğitimin yeni arayış ve yaklaşımlarda köy enstitülerinin yine parlayan bir yıldız gibi kendini hatırlattığının göstergesidir. Çukur (2008) tarafından yapılan çalışmada köy enstitüleri ile ilgili tezler incelenmiş ve 2008 yılına kadar YÖK Tez’de 21 tezin yapıldığı belirtilmiş olup bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Koç (2020, 2021a; 2021b) tarafından yapılan farklı çalışmalarda Koç, köy enstitüleri ile ilgili yaptığı çalışmaları belirli yıl aralıklarına göre sınıflamıştır. Koç, 2010 yılına kadar olan tezleri bir çalışmada, 2010-2015 yılı arasını bir çalışmada, 2016-2019 arasını da başka bir çalışmada incelemiştir. Bu çalışmalarda köy enstitüleri ile ilgili 2010 yılına kadar toplam 31 çalışma yapıldığı, 2010-2015 yılları arasında 21 adet lisansüstü tez, 2016-2019 yılları arasında ise 36 tez yapıldığını belirlemiştir. Araştırma sonuçları 2010-2015 arasındaki tez sayısı ile örtüşürken diğerleri ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak ise YÖK Tez veri tabanında anahtar kelimeler yazıldığı (“köy enstitüsü”) zaman tüm alanlarda ara alanı işaretlendiğinde odak noktasında köy enstitüsü olmayan çalışmaların çıkarılması amacıyla “köy enstitü” olarak değiştirilmesi ve bu sonuç doğrultusunda analizlerin yapılması gösterilebilir. Çukur (2008) tarafından yapılan çalışmada köy enstitüleri ile ilgili tezler incelenmiş ve 2008 yılına kadar YÖK Tez de 21 tezin yapıldığı belirtilmiş olup bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak ise YÖK Tez veri tabanında anahtar kelimelere “köy enstitüleri” yazılmasıdır. Bu çalışmada daha geniş aralığa ulaşmak için anahtar kelimelere “köy enstitü” yazılmış ve daha fazla teze ulaşılmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeylere göre dağılımı incelendiğinde 88 yüksek lisans ve 16 doktora tezi olmak üzere toplam 104 lisansüstü teze; 45 araştırma ve 22 derleme makalesi olmak üzere toplam 67 makaleye ulaşılmıştır. Doktora tezlerinin daha az sayıda olma sebebi olarak hem doktora programı sayısının yüksek lisansa göre daha az olması hem de öğrenci sayısının yine yüksek lisansa göre daha az olması gösterilebilir. Ancak ilkökulda yapılan köy enstitüleri konulu çalışmaların içinde sadece %19’luk bir oranı kapsamaması ise oldukça az olarak nitelendirilebilir. Lisansüstü çalışmaların içinde doktora tezlerine ağırlık verilmesi köy enstitülerinin bilinmeyen ya da ele alınmayan özelliklerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ile hem eğitim sistemimize hem öğretmenlerimize hem de öğrencilerimize ışık olması gibi olumlu etkileri yüksek lisans tezlerinden daha çok kapsamlı olacaktır. Elbette en önemlisi doktora tezlerinin de yüksek lisans tezlerinin de niceliklerinin yanında niteliklerini de artırmak alana önemli katkılar sağlayacaktır. Çukur (2008) tarafından yapılan çalışmada köy enstitüleri ile ilgili tezlerin incelenmiş ve 2008 yılına kadar yapılan toplam 21 çalışmadan 4’ü doktora tezi 17’si yüksek lisans tezi olarak belirlenmiş olup bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Koç

(2020; 2021a; 2021b) tarafından yapılan farklı çalışmalarda da bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde 51 farklı üniversitede köy enstitüleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde 206 üniversite bulunduğu, köy enstitüleri ile ilgili pek çok alanda çalışma yapılabileceği düşünüldüğünde ve bu çalışma alanların hemen hemen hepsinde yüksek lisans programı var olmasına rağmen üniversitelerde halen köy enstitüleri konulu çalışmaların yapılmadığı ya da çok az sayıda yapıldığı belirlenmektedir. Bu sayının az olmasının sebebi ise geçmişte üniversite sayısının az olması olarak görülebilir. 2000 yılına kadar ülkemizde 74 adet üniversite var iken son 20 yılda bu sayı 206’ya kadar çıkmıştır. Dolayısıyla köy enstitüleri ile ilgili çalışma yapan üniversitelerin sıralaması incelendiğinde çalışma sayısının çok olduğu üniversitelerin hepsinin köklü, eski üniversiteler olduğu görülmektedir. Köy enstitüleri ile ilgili çalışma yapan üniversite ayısının ilerleyen süreçte daha da artması beklenmektedir. Bir araştırmacı tarafından yapılan farklı çalışmalarda, köy enstitüleri ile ilgili tezleri incelediğinde doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az sayıda olduğuna sonucuna ulaşmıştır (Koç, 2020, 2021a, 2021b). Araştırmanın sonucu ile bu araştırmanın sonucu birbirini desteklemektedir. Özellikle belirli üniversitelerde çalışmaların yoğunlukta olmasının sebebi olarak ise eski ve köklü üniversiteler olması gösterilebilir. Henüz 1’er tane çalışma yapılmış üniversiteler incelendiğinde ise bunların birçoğunun yeni üniversiteler olduğu belirlenmektedir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin alanlara göre dağılımı eğitim öğretim, tıp, mimarlık, sahne ve görüntü sanatları, ekonomi, kamu yönetimi gibi 15 farklı alanda yapıldığı görülmektedir. Her ne kadar temelinde pek çok sebep olsa da köy enstitülerinin ana kuruluş amaçları eğitimidir. Ancak şu da göz ardı edilmemelidir ki; bulunduğu dönemde pek çok konuda siyasetin gündemini belirlemiş ve eğitimle ilgili siyasi tarih gibi bir tarih oluşturmuştur. Esas kuruluş amaçları arasında ülkenin köylünün kalkınması olan köy enstitülerinde marangozluktan çocuk bakımına, ziraatten ulusal oyunlara kadar her türlü ders verildiği için bütün alanlarda çalışılabilecek bir konudur. Bu açıdan düşünüldüğünde 15 alanda bugüne kadar çalışılmış olması henüz çalışılmamış birçok alanın var olduğunun göstergesidir. Çukur (2008) tarafından yapılan çalışmada köy enstitüleri ile ilgili tezler incelendiğinde Tarih Anabilim Dalında, Eğitimle ilgili anabilim dallarında, Sosyoloji Anabilim Dalında, Siyasal Bilimler Anabilim Dalında, Kamu Yönetimi Anabilim Dalında, İktisat, Mimarlık gibi Anabilim Dallarında yapıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada da bu alanlarda dahil çok farklı alanlarda köy enstitüleri ile ilgili araştırmaların yapıldığı bulunmuş olup iki araştırmanın sonucu birbiri ile örtüşmektedir (Çukur, 2008).

Araştırmanın 5. alt problemi ile araştırmanın 9. alt problemi olan köy enstitüleri konulu lisansüstü tezlerin ve makalelerin konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde köy enstitüleri ile ilgili yapılan yayınların konu alanlarına bakıldığında Köy Enstitüleri modelleri, eğitim süreçleri, eğitim yaklaşımları, enstitülerin Türk Eğitim Tarihi’ndeki yeri gibi konuların üzerinde çok fazla durulduğu görülmektedir. Onun dışında köy enstitülerinin toplumsal kalkınma ile değişime, halkın modernleşmesi ile eğitimine etkilerinin ve katkılarının araştırıldığı, günümüz eğitim anlayışına yansımaları ve katkısının incelendiği ayrıca siyaset, sosyoloji, toplum sağlığı, mimari gibi farklı pek çok açıdan ele alındığı görülmektedir. Köy enstitülerinin özellikle kalkınma, toplumsal değişim ve ulus-devlet anlayışına getirdiği kazanımların konu alanı olarak çok çalışılması elbette enstitülerin bu konuda ülkemize kazandırdıkları ile ilişkilidir denilebilir. Eğitim süreçlerinin çok çalışılması ise geçmişin deneyimlerinin bugüne olumlu ya da olumsuz ışık tutması olarak değerlendirilebilir. Her ne kadar farklı konularda ele alındığı ve çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülse de köy enstitüleri, günümüzde hala tartışılan ve gelecekte de tartışılmaya devam edilecek olan bir konu olarak farklı alanlarda pek çok araştırmacının dikkatini çekmektedir. Bu kadar çeşitli alanlarda yapılan bu çalışmalar aslında köy enstitülerinin ne kadar çok yönlü kurumlar olduğunu da ortaya koymaktadır. Çukur (2008) tarafından yapılan çalışmada köy enstitüleri ile ilgili tezler incelendiğinde konu alanlarının köy enstitüleri, kuruluşu, faaliyetleri ya da işleyişi, eleştiriler ve kapatılışı çerçevesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayaz ve diğerleri. (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili lisansüstü tezler incelenmiş ve köy enstitülerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin tezlerde incelendiği belirtilmiştir. Şahin ve diğerleri (2013)

tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen eğitimi konularında yüksek lisans tezlerinde de doktora tezlerinde de en fazla köy enstitülerinin çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçlarında da köy enstitüleri ile ilgili tezlerin konu alanları belirlenirken öğretmen eğitimi ile ilgili konu alanı belirlenmiş olmasından dolayı her iki çalışma ile de örtüşmektedir.

Araştırmanın 6. alt problemi olan köy enstitüleri konulu TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde yer alan makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise köy enstitüleri ile ilgili en fazla makalenin yayınlandığı yılın 2004 yılı olduğu ortaya çıkmaktadır. 2002-2010 yılları arasında köy enstitüleri ile ilgili düzenli makale yayınlanmamışken 2010’dan günümüze kadar her yıl makale yayınlanmıştır. Son yıllara doğru köy enstitüleri hakkında yapılan çalışmaların azalmadan devam etmesi, köy enstitülerinin hala tartışılan ve güncelliğini koruyan bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın 7. alt problemi olan köy enstitüleri konulu TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde yer alan makalelerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde köy enstitüleri ile ilgili derleme çalışmalar araştırma makalelerine göre daha az düzeydedir. Bu durum köy enstitülerinin eğitim tarihi alanında ele alınan bir konu olmasından kaynaklanabilir. Derleme makalelerin genel olarak köy enstitülerinden mezun olan ya da bu konuda uzman kişilerce ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma makalelerinde ise genel olarak sözlü tarihten ve ilgili yazılı kaynaklardan yararlandığı söylenebilir.

Araştırmanın 8. alt problemi olan köy enstitüleri konulu TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Arşivinde yer alan makalelerin yayınlandığı dergilere göre dağılımı incelendiğinde en fazla yayın yapan derginin Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı dergi en çok makalenin yayınlandığı yıl olan 2004 yılında yayınlanan tüm makalelerin yayınlandığı dergi olup hepsi derleme makaledir. Her ne kadar köy enstitüleriyle ilgili makalesi bulunan dergiler incelendiğinde pek çok derginin sosyal bilimler konu alanlarını içerdiği belirlense de pek çok farklı alandaki dergide enstitülerle ilgili makaleler yayınlanmıştır.

Öneriler

- Türkiye’de 206 üniversite varken sadece 44 üniversitede köy enstitüleri ile ilgili çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Çalışma sayısının oldukça az olmasından dolayı diğer üniversiteler de bu konuda çalışmalar yaparak eğitim tarihi ile ilgili gelişimlerine katkı sağlayabilirler.
- Tr Dizinde farklı alanlarda 1590 dergi yer almaktadır. Köy enstitüleri ile ilgili çalışmanın olduğu dergi sayısı ise 35’tir. Dolayısıyla diğer dergilerde de bu konuda çalışma kabul edilmeli ya da araştırmacılar diğer dergilere bu konudaki çalışmalarını yollamalıdır.
- Köy enstitüleri hemen hemen bütün bilim dallarının temel kavramlarını öğretmeye yönelik eğitim öğretim sistemlerine sahiptir. Lisansüstü tezlerde sadece 15 alanda 24 farklı konu alanında çalışma yer alırken makalelerde 27 konu alanında çalışma yer almaktadır. Dolayısıyla henüz çalışması yapılmamış pek çok diğer alanda köy enstitüleri ile ilgili farklı çalışmalar yapılmalıdır.
- Köy enstitüleri; eğitiminden-öğretimine, öğrencisinden-öğretmenine, sosyolojisinden-felsefesine, kültüründen-değişim ve dönüşümüne, mimarisinden-atölyelerine kadar tüm yönleri ile alınması gerekli pek çok çalışma alanına halen sahiptir. Tüm bu yönlerin ayrıntıları ile araştırılması bugün bu alandaki çalışmalara ve gelişmelere ciddi katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Akandere, O., & Esen, S. (2021). Köy Enstitülerinde İş ve Üretim Odaklı Eğitim, Küme Çalışmaları ve İmece. *Atatürk Yolu Dergisi*(68), 25-49.

- Akay, M. (2017). *Köy Enstitülerinde Yetişen Kadın Öğretmenlerin Türk Toplumuna Etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları*. Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi* (33. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Apaydın, T., Aydoğan, M., Altunya, N., Başaran, İ. E., & Gazalcı, M. (2000). *Dünyaya Örnek Bir Eğitim Uygulaması "Köy Enstitüleri"* (1. Basım). TÜSES Yayınları.
- Ayaz, M. F., Oral, B., & Söylemez, M. (2015). Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, 14(2), 787-802.
- Aydın, B. M. (2013). *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye’nin Eğitim Çıkması ve Atatürk* (1. Baskı). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.; 3. baskı). EDAM Yayınları.
- Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerin Yönelik Muhalefet. *ÇTTAD*, VI(15), 221-250.
- Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye’de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 151-162.
- Esen, S., & Akandere, O. (2021). Köy Enstitülerinde Kız Öğrenciler (Alınma Süreçleri, Eğitimleri ve Meslek Hayatları). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 21(43), 807-847.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2023). Studies on literacy skills in social studies education: A systematic literature review (1996-2020). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 360-376.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research papers in education*, 22(2), 213-228.
- Gümüsoğlu, F. (2019). *Sözlü ve Yazılı Belgeler Işığında Cılavuz Köy Enstitüsü* (3. Basım). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri* (1. Baskı). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Karagöz, S. (2005). *Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi (1926-1932)'nin Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Kartal, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Kılıç, F. (2019). Atatürk Dönemi Eğitim Tarihi. M. Kılınç & S. Keçeci Kurt (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi* içinde, (ss. 193-214). Pegem Akademi Yayınları.
- Kirby, F. (2015). *Türkiye’de Köy Enstitüleri* (6. Baskı). Tarihçi Kitabevi.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33, 1-26.
- Koç, N. (2013). *Türk Kültür Tarihi İçerisinde Köy Enstitüleri* (1. Baskı). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Koç, N. (2020). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik yönleriyle değerlendirilmesi (2010’a kadar). *Tarihyazını*, 2(1), 13-36.
- Koç, N. (2021a). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik

- Koç, N. (2021b). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Nicelik ve Nitelik Yönleriyle Değerlendirilmesi III (2016-2019). *Gaziantep Üniversitesi Ayıntab Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 29-54.
- Madigan, D. (2002). *Descriptive modeling*. www.stat.columbia.edu/~madigan/DM08/descriptive.ppt.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Ed. 3. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar* (1. Baskı). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sallan Gül, S., Alican, A., & Gümüšoğlu, F. (2015). Cumhuriyetin Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10-11, 89-114.
- Şahin, M. (1992). Bir halk eğitim çalışması örneği olarak millet mektepleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 213-234.
- Şahin, M. (1995). Türkiye de köye öğretmen yetiştirme model önerileri, uygulamaları ve değerlendirmeler (Tarihi gelişim). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(4-5), 45-61.
- Şahin, M. (1998). Türkiyede öğretmen yetiştirme politikalarında yabancı eğitim uzmanların etkisi. *Milli Eğitim*, (137), 91-99.
- Şahin, M., Çetinoğlu, A., & Ayvaz, S. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihçesi ile ilgili tezler üzerine bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 6(27), 494-504.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (1940). Köy Enstitüleri Kanunu.
- Türkoğlu, P. (2020). *Tonguç ve Enstitüleri* (8. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N., & Akandere, O. (2017). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVII/35, 275-316.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Village institutes are the most important and the most talked about education model in the history of Türkiye. For this reason, a lot of research has been done on many different subjects and continues to be done. Issues related to village institutes have not been fully studied. Many subjects that have not yet been researched or some of them have been researched are waiting to be studied. At this point, the aim of this study is to examine the postgraduate studies in the field of Village Institutes in Turkey between the years 1977-2021 and the studies of Tr Index articles between the years 1960-2021 according to certain criteria in order to reveal the subjects whose research has not been completed or have never been studied until now. For this purpose, the distribution of graduate studies on village institutes by years, graduate levels, universities, fields and subject areas, and the distribution of articles in the TÜBİTAK ULAKBİM TR Index Archive by years, types, journals in which they were published, and subject areas were examined.

Materials and Methods: In the method of the research, descriptive survey design, which is one of the systematic review approaches, was used. With the systematic review approach, all the existing researches were determined, evaluated and interpreted by examining the postgraduate theses about village institutes and the articles in the TR Index. With descriptive scanning, the findings obtained from theses and articles were tabulated according to the predetermined features for the general summary. The universe of the research consisted of 104 postgraduate theses made between 1960-2021 and accessed within the YÖK Publication Documentation Department, and 67 articles in the TÜBİTAK ULAKBİM TR Index Archive between 2002-2021. The stages of the systematic approach were determined by scanning the literature and the data of the research were collected in this direction. These stages are as follows:

1. The research question was determined and its frame was formed. In the determination of the theses included in the research, “village institute” was written for detailed scanning in the National Thesis Archive of the

Higher Education Institution. Then, "thesis name" for the field to be searched, and "all" for the permission status and thesis type sections are selected. Under these keywords and the marked options, 104 theses published between 1977 and 2021 were examined. In order to identify the articles published on village institutes, "village institutes" and "village institute" were written into the search engine for detailed scanning in the TÜBİTAK ULAKBİM TR Index Archive. Afterwards, Science and Social was marked as the database, the years 1960-2021, which covered the widest range of years, were determined and all fields were searched. The articles published between 2002-2021 in the electronic archive of TR Index were reached and 67 articles directly related to village institutes were examined among these articles.

2. Inclusion and exclusion criteria were determined. Attention was paid to include "village institutes" in the titles of the studies. In addition, all articles and theses in English and Turkish, all fields, including science and social in the articles, and all the theses (with or without permission; abstracts are used) were included in the study. All studies that could not be identified by keywords were excluded from the research.

3. Keywords were used as a search strategy.

4. It was checked whether the inclusion criteria met the sub-problems of the research and it was determined that they all met.

5. In the classification of the studies, the findings were tabulated.

Findings: In the analysis of the data, descriptive content analysis and thematic content analysis (meta-synthesis) were used in accordance with the systematic review approach. Descriptive content analysis to descriptively evaluate the trends and research results of all studies on village institutes; Meta-synthesis was used to synthesize and interpret the researches on village institutes by creating themes. The data were primarily coded, categories were created, codes and themes were arranged, and the findings were defined and interpreted. A total of 11 conceptual categories (distribution of theses by years, graduate levels, universities, fields, subject areas; distribution of articles by years, types, journals in which they were published, and subject areas) and a total of 176 codes were obtained from 150 studies included in the systematic study on village institutes. After the codes and themes were matched, the findings were defined and interpreted. Expert opinion was sought in order to determine whether the concepts under 11 conceptual categories belonging to 9 sub-problems formed in the research represent the aforementioned 176 codes. While 16 of the 104 postgraduate thesis studies on village institutes were doctoral theses, 88 of them were determined as master's theses. While 45 of the articles in the TR index are research articles, 22 of them are review articles. Postgraduate theses on village institutes were carried out in 51 different universities, in 15 different fields and in 24 different subject areas. The articles in the Tr Index were published in 35 different journals and in 27 different subject areas.

Discussion: As a result of the research, many studies, especially graduate theses and articles, have been conducted on Village Institutes for many years. When the review studies on Village Institutes were examined, it was seen that the studies were generally limited to theses (Ayaz et al., 2015; Çukur, 2008; Koç, 2020, 2021a, 2021b; Şahin et al., 2013). In this sense, the current study provides a systematic review of both theses and articles and addresses the studies on the Village Institutes in a broad framework. As can be seen in many related studies, the studies on Village Institutes are still up-to-date. It is seen that the studies on the Village Institutes are mostly related to the education and training processes, the Village Institute Models, and their impact on social development.

Öğretim Tasarım Süreçleri Ve “Etik”

Mukaddes ERDEM¹  Seda ÖZER ŞANAL² 

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE

erdemm@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ, TÜRKİYE

sedaozer@firat.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 17.07.2023

Kabul: 21.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretim,
Öğretim tasarımı,
Etik,
Etik öğretim tasarımı

Bu çalışma çok boyutlu, çok katmanlı ve etiği yanına değil temeline alıp yürümesi; sadece yaptıklarını etik açıdan gözden geçiren değil, yapacaklarını etik ilkeler temelinde oluşturması gereken karmaşık bir süreci, öğretim tasarımı sürecini, yine etik bir bakışla tartışma girişimidir. Sorunlara çözüm garantisi taşımak bir yana, üzerinde uzlaşılacak bazı sonuçlara varma konusunda bile kuşkuları olan bir denemdir yalnızca. Zira etik, neyin iyi ve doğru olduğunu tanımlayıp kural koyan ve insan eylemlerini yönlendirmeye çalışan bir değerler sistemi, bir bilgi alanı olarak, antik çağdan bu yana tartışılma da insanlık tarihinin “ahlaki evre” olarak tanımlayabileceğimiz bir evresi hiç olmamıştır. Ama tersi sıklıkla gözlenmiştir. Tarihin en yakın etik kırılmalarından biri II. dünya savaşında pratiğe, 1990’lı yıllar da ise bilime dair yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir. Bu; etiğin geleceği göremeyen kör bir disiplin olduğunu mu, o iyi ve doğru saydığı şeylerin aslında iyi ve doğru olmadığını ya da gerçekliğe aykırı düştüğünü mü, tam bir uzlaşıyla ve gerçekliği kapsayacak biçimde tanımlanmamış olduğunu mu gösterir tartışılabilir ama etik ve ahlak, iyi ve doğru olanı hep belirlemiş ve bu kuralları aşan insan da hep olmuştur. Amacı, doğuşu, gelişimi ve başarısı açısından baktığımızda eğitimle ve öğretimle yakın akrabalığı -kan bağı- bulunduğunu düşündüğümüz etiğin, açık olarak ortaya koyduğu ya da örttüğü, gizlediği birçok kavram ve boyut vardır. Dahası, özünde bir felsefe disiplini olan etik, yaşama dair değer belirleyen ve bunların üzerine kurallar koyan bir alan olarak zaman üstü gibi görünse de eylem ilkeleri olarak kurallar yaşam dönüşümleriyle değiştiğinden, yaslandığı değerler dâhil dönüştürülüp düzenlenmesi gereken; dolayısıyla işlev olarak değilse de kavram ve kurallar olarak evrimsel bir yapı gösterir.

Instructional Design Processes and “Ethics”

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 17.07.2023

Accepted: 21.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Teaching,
Instructional design,
Ethics,
Ethic instructional
design

This study is an attempt to discuss a complex process, the process of instructional design, which is multidimensional, multilayered, and which needs to take ethics as its foundation, not its side; a process that not only reviews what it has done from an ethical point of view but also needs to formulate what it will do based on ethical principles, again from an ethical point of view. It is only an attempt that has doubts about reaching some conclusions that can be agreed upon, let alone guaranteeing solutions to problems. Because although ethics has been discussed since antiquity as a system of values, a field of knowledge that defines what is good and right, sets rules, and tries to guide human actions, there has never been a phase of human history that we can define as a "moral phase." But the opposite has often been observed. One of the most recent ethical ruptures in history was experienced in practice during World War II and in science in the 1990s and continues to be experienced. It can be debated whether this shows that ethics is a blind discipline that cannot see the future, that what it considers good and right is not actually good and right, or that it is contrary to reality, or that it is not defined with a complete consensus and in a way that covers reality, but ethics and morality have always determined what is good and right, and there have always been people who have transcended these rules. Ethics, which we consider closely related to education and training in terms of its purpose, genesis, development, and success, has many concepts and dimensions that it either explicitly reveals or conceals. Moreover, although ethics, which is essentially a discipline of philosophy, seems to be timeless as a field that determines values about life and sets rules on them, since rules as principles of action change with the transformations of life, they need to be transformed and regulated, including the values on which they are based; therefore, they show an evolutionary structure in terms of concepts and rules, if not in function.

Atf/Citation: Erdem, M. & Özer Şanal, S. (2023). Öğretim Tasarım Süreçleri Ve “Etik”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 959-975.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Her çağ ve her yaşam ya da bilim alanı, kendisiyle birlikte yeni bağlayıcı kuralları peşine takarak gelir. Şimdilerde alanlara özgü “etik kod” ya da “ahlaki kod” olarak adlandırılan ve yazılı yaptırımlarıyla bağlayıcılıkları artırılmaya çalışılan bu kuralların, bugüne kadarki başarısı savunulabilir görünmese de insan akli hala aynı biçimde çalışmaya devam etmektedir. Günümüzün dijital koşulları benzer bir akıl yürütmeye bizden yeni etik kodlar istemektedir. Üstelik dâhil olduğu her sürecin ayırıcı özelliklerini de hesaba katarak.

Dijital aklın elektrokimyasal akılla buluştuğu öğretim sistemleri bu çalışmanın konusudur. Çalışmada öncelikle, insan ve yaşamına dair genel bir perspektif sunularak felsefi temelde etik kavramı tartışılmış; ardından uygulamadaki yansımalarına, öğretim tasarım süreçlerine dikkat çekilmiştir. Ve kuşkusuz sürecin içinde bireyler olarak, görebilme sınırlarımızın sınırlılığı dâhilinde, öznel aklımızın kabul sınırlarını aşan durumları eleştirerek...

Belki de burada söylenecek her şey insanın, doğum koşullarına hiç de uymayan bir canlı varlık oluşuyla ilgilidir. Zira, bencillikle küstahlığın, aklın ve aptallığın yan yana duran absürt bir resmi olmaktan fazlası olmadığı halde, kendini ilk bakışta hayranlık uyandıran bir Dorian Gray tablosu (Wilde, 2018) gibi sunan tarihi yaratan insan, iki ayağının üzerinde durabilme üstünlüğünün bir bedeli olarak, yaşamını sürdürmek için zorunlu gelişimini tamamlamadan doğar. Prematüre bir doğuştur onunkisi (Harari, 2015: 22-25). Hiçbir beceri için özelleşmiş donanımı yoktur. Kalkamaz, yürüyemez, konuşamaz, tırmanamaz, ısırılmaz hatta tutamaz. Yetişkinin bakımına ihtiyaç duyan güçsüz bir varlık olarak dünyaya gelir yani. Ve tek akçesi olan aklının kuruluşu, bu bakımın bedeli olarak ödenecektir. Büyüdüğüne ne olacağı, dünyaya ve kendisine ne katacağı, ona sunulacak sosyal ve kültürel bağlamın belirleyiciliğinde; yetişkinin gözlem, tanıklık ve yönlendiriciliğinde oluşacaktır. Bu süreç eğitim ve öğretimin ilkin formudur (Erdem, 2020: 8). O halde denilebilir ki; insan, ve dahası yarattığı tarih tablosu, her şeyden daha fazla eğitimin ürünüdür. Önce informal sonra formal eğitimin...

Temel bellek yapılarının yaşamın ilk yıllarında kurulduğu düşünülürse, insanın eylemlerini yöneten karar mekanizmalarının ve temel değerlerinin içine doğduğu topluluğun değerleri bağlamında oluştuğu söylenebilir. Dolayısıyla doğrular ve yanlışlar, yani Kant’ın apriori zihinsel yapıları (Akarsu, 1994) ya da Bourdieu’nün “habitus”u (Meder ve Çeğin, 2011), doğal olarak, içinde toplumu barındıran bir öznel kimlik olarak yapılırlar. Bireyi, kendisine sormadan biçimleyen bu ilk süreçler, onu yaşatmak hatırına gerçekleşiyor ya da gerçekleştiriliyor olması nedeniyle etik tartışmaya konu edilmez. Dahası etik olarak nitelenir. En temel hak yaşam hakkıdır ve korunmalıdır zira. Böylece eğitim öğretim süreçleri özünde, yaşam için, yaşam hatırına kurulan etik sistemler olarak karşımıza çıkar. En azından niyet olarak.

Buraya kadar sorun yoktur. Ancak kendi kendine yaşamını sürdürme yeterliği kazandıktan sonra insan, bu ilk çember içinde kalmaya ve onu korumaya devam mı edecek, kendi değerlerini mi örgütleyecektir? Bir canlı varlık olarak yaşamını sürdürmesi için zorunlu olan öğrenmelerinin dışındaki öğrenmeler için seçim ve karar hakkı olacak mıdır? Sonraki eğitim öğretim süreçleri ve yaşam durumları onu nasıl tanımlayacak, konumlayacak ve ondan neler bekleyecektir? Yapabilecekleri ve sınırlılıkları nelerdir? Bu ve benzeri birçok soru vardır. Sokrates ve Platon’un bilerek doğan insanından Lock’un boş levhasına ve davranışçı kuramların organizmada eşitlediği insanından yapılandırmacıların kendi anlamını yapan bireyine, onlarca farklı cevap üretilen bu sorular; hem etiğin hem de eğitim öğretim süreçlerinin; dolayısıyla buradaki tartışmanın temel sorularıdır. Tartışma, bu soruların kılavuzladığı bir düşünsel alt yapı üzerine ve tasarım ürünü yeni dünyada; “iyi”nin, “iyi yaşam”ın ölçüsünün de yeniden tasarlanması gerektiği anlayışına temellenerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Zira insan, önce tanımladığı, anladığı (!); sonra keşfettiği, sırlarına vakıf olduğu (!) dünyayı şimdilerde tasarlamaya yönelmiştir. Zeus’tan Homo Deus’a (Harari, 2017), yani mitsel düşünüşten yapay zekaya uzun yolculuğunda geldiği yerin, bize kalırsa, ciddiyetle durup düşünülmesi gerekmektedir. Tanımlanan ya da keşfedilen dünyanın etik ya da ahlak ilkeleri, tasarlanan bir dünyada nasıl yaşanacağına dair bir şeyler söylemekte zorlanmaktadır zira. Kaldı ki, daha önce de söylediğimiz

gibi, tüm insanları ortak bir “iyi” de buluşturmak hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Gerçi belki de kendi tasarladığı dünyanın kalıbına girmek, minareyi çalan hırsızın kılıfı hesabı, daha kolay da olabilir. Burada da eğitim öğretim süreçlerinin nasıl bir pozisyon alacağı önem kazanmaktadır. Bireyleri hangi “iyi” ye, “hakikat”e yöneltecek, onlara hangi “iyi”yi modelleyecek belirlemek durumundadır. Görevi mevcut olan yönünde insanın zihinsel dönüşümüne destek vermek, onun etkin bir yaşam için uyum mekanizmalarını geliştirmek olan bir alan, belirsiz bir geleceğe insan yetiştirirken neyi referans alacaktır/ almalıdır?

Bu zor soruları cevaplamak ve ürettiği cevapları hayata geçirmek için tek tartışmasız öneri belki de felsefeyle yan yana durmak; etik bir varlık olarak yaşamdan sorumlu insan temelinde bir kuruluşa yönelmek olabilir. Bunun için öncelikle, bugüne değin yaşanmış olan her şeydeki payını değerlendirmek durumundadır. Çok eskiye gitmeden baktığımızda bile görebildiğimiz, öjenik tanımlamalar, Nazilerin arı ırkı yaratma hevesleri ve holocaust hareketi, atom bombası denemeleri ve bugün gelinen noktada insanların, suni dölleme yoluyla güzel ve zeki çocuk siparişleri (Bulut, 2019) vb. her şeyden ama her şeyden, tümüyle değilse de, sorumluluğu olduğunu fark etmelidir. Üstün zekâlı eğitimlerini, üstün ırkı yaratmak için mi farklı çocukların uyumunu artırmak için mi yaptığının bilincinde olmalı; etik ya da ahlaki ilkelerini netleştirmelidir. Yaşamın değerini unutmadan ama... Sosyal Darwinizmin, yapay seçilimin en iyi türü çoğaltma hevesi, geliştirildiği dönem kadar bugün için de hiçbir ahlaki çerçeveye oturtulamaz. Mesele, “sanal zorbalığı önlemek ya da dijital ayak izlerini azaltmak için kurallar koymaktan” çok daha ciddidir yani.

ETİK: DÜNDEN BUGÜNE

Kaynağını kimi zaman bir doğa yasasından, kimi zaman bir felsefi bakıştan, kimi zaman bir bilimsel teoriden, bireysel inançtan vb. alan bu değerlerin sistematik tartışma alanı etikdir. Etik, felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı; ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 1994, 74). Kullanılan ahlak terimlerini ahlaki yargıların statüsünü analiz eden etik, takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 1997, 15). Buradan hareketle etik; doğru-yanlış, iyi-kötü gibi yargılara konu değerleri ve bunları temsil eden eylemleri tanımlayarak insan yaşamına ve ilişkilere düzen verme çabası olarak da ifade edilebilir. Bu yarıyla da özünde bir değerlendirme etkinliğidir.

Kişinin başka kişileri, olayları, durumları, kendisini ve genellikle tek tek şeyleri değerlendirmesi insanın bir yapı özelliği, bir varolma şartıdır (Kuçuradi'nin (2003). Dolayısıyla bir canlı organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için zorunlu bir süreçtir değerlendirme. Her canlı çevreden gelen uyarıcıları almak, yorumlamak ve ona bir tepki vermek durumundadır. Hangi tepkiyi vereceğini ise, uyarıcıya yüklediği anlam belirler. Yararlı-zararlı, tehlikeli-tehlikesiz, yenilebilir-yenilemez... Buna göre, yaşamını güvenle sürdüreceğini düşündüğü geçerli eyleme karar verir. Konu birey olduğunda, mantık değişmez ama devreye değer yargısı girer. Karar, yaşamı sürdürmeyi aşır, daha nitelikli sayılana dair bir kimlik kazanmaya başlar. Güzel-çirkin, iyi-kötü, sevimli-sevimsiz, başarılı-başarısız vb. Sonsuz sayıda değer yargısı söz konusudur. Bir de aralarına “eh işte” koyabilirsiniz kuşkusuz. Hayatın diyalektiği içinde, iki kutup arasında nerede durduğumuzu ya da duracağımızı, meşruiyet zemini üzerinden belirleyen bir öznel yargı sistemi (Erdem, 2020), doğal bir akıl yürütme biçimidir.

Tam da “etik” tartışma burada başlar. Zira etik bir değerlendirme sorunsalıdır ve en az biri insan olmak kaydıyla, en az iki birim gerektirir. Yani etik; bir insanın bir başka insan ya da varlıkla ilişkileri bağlamında ortaya koyacağı eylemin dayandığı değerlendirme ölçütlerinde ki bunların her biri bir değerdir, gizlidir. Navaro'nun (2017: 378) ifadesiyle insan, bilgi ve bilinç sahibi bir kişi olarak, var olanla ilişkisini, belirli bir akıl kullanımı dolayımında ürettiği değerlendirmeler aracılığıyla sürdürür. Değerlendirme edimi, insanın bir sezgi, ahlak ve değer varlığı olarak türsel özelliklerinin tek tek kişiler temelinde ifade olanaklarını içinde barındıran kapsayıcı etik akla işaret eder. Etik ilişkiyi insanlar arası ilişki türlerinden biri ve en temel olanı olarak tanımlayan Kuçuradi (2018: 3), belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla- yüzyüze geldiği ya da gelmediği insanlarla, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisi; eylemde bulunarak yaşadığı her

ilişki olarak ifade etmekte ve şöyle devam etmektedir:

Kişi ilişkisi olarak da adlandırılabilir olan her etik ilişki hep bir olay içindedir. Bir kişi böyle bir ilişkiyi, başka insanların ve başka bir etkenin oluşturduğu bir olay ya da olaylar örgüsü içinde kurar ve bu ilişkiyi yaşar. Üstelik olayların sınırları-başı ile sonu öylesine kaypaktır ki, bu iç içe akışta olayların ancak görelî sınırlarından, bizce konan başlangıç ve sonlarına ilişkin tarihlerinden söz edilebilir.

Tarifi nispeten kolaysa da uygulamada önemli güçlükleri olan bir “şey”den söz ediyoruz görüldüğü üzere. “Etik, kimse bakmazken doğru olanı yapmaktır” (Dark ve Winstead, 2005) demek sorunu çözmeye yetmiyor. Her olayın ve her insanın, hatta her canlının, ötekiyle çok sayıda çapraz ilişki yaptığı bir dünyada, neyin iyi neyin doğru ya da tersi olduğuna kolayca karar verilemiyor. Yaşam ne içindir, neden böyle olmaktadır, bir insanın hayatını yaşanmaya değer kılan şey nedir, ne yapmak insan olmayı anlamlı kılabilir gibi onlarca soru söz konusudur. Cevaplar; Protagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles, Hobbes, Kant, Hegel, Schopenhaur, Nietzsche ve daha birçok düşünür ve düşünme geleneğini de yaratarak; Antik Dönemden bu yana üretilmeye çalışılmaktadır. Her şeyin ölçüsünün insan, öznel insan algısı olduğunu söyleyen Protagoras’a itirazla, bilgiyi öne çıkaran Sokrates; iyinin ölçüsünü fizik ötesi, aşkın bir dünyada arayan Platon ve nesnellığe değilse de; salt bilgiye bağlanmış ya da ölçüsü fizik ötesi dünyada aranan bir etik anlayışına itiraz eden Aristoteles (MacIntyre, 2001), Antik Dönemden birkaç düşünür ve düşünce...

Aristoteles itirazını, Nikomakhos’a Etik’de; araçsal değil amaçsal eylemde ifadesini bulan, yaşamın en yüksek ereği kalıcı bir mutluluk için gerekli bazı erdemler tanımlayarak destekler. Karakter (etik) ve düşünce erdemleri olarak iki kategoride tanımladığı erdemlerin karakterle ilgili olanları kaynağını, ruhun akılla doğrudan ilgili olmayan kısmından, duygulardan alır. Düşünce erdemleri ise ruhun akılla ilgili olan kısmı tarafından yönetilir. Eğer birey eylemlerini gerçekleştirirken duygularını, arzularını aklının yönlendiriciliğine bağlayabilir ve aşırı uçlardan kaçmayı başarabilirse doğru ve iyi olanı yani etik olanı yapabilir. Başka bir söyleyişle; karakter (ahlak) erdemleri kişiyi, orta yolu bulan eylemlere yöneltir ve eğer cimrilik-savurganlık, korkaklık-cüretkarlık gibi aşırı uçlardan kaçmayı olanaklı kılsa burada etik eylemden söz edilebilir. Düşünce erdemleri kaynağını, ruhun akılla ilgili kısmından yani logostan alır. Logos; bilim, bilgelik, aklıbaşındalık, sanat ve us gibi insanın entelektüel yetilerinin tümünü ifade eder. Aklını kullanarak duygularını yönetebilen birey kendisi için doğru ya da iyi olanı belirleyebilir (Ketenci ve Topuz, 2013). Etik bir bilme değil bir eyleme sorunudur (MacIntyre, 2001: 27-28).

Özetle diyebiliriz ki; Aristoteles’te etik eylem; bireyin, kaynağı kendisinde olanı yönetme yönünde ve haz ve acının rehberliğinde yaptığı tercihler üzerine kurulu eylemdir (MacIntyre, 2001: 75). Dolayısıyla tamlık ilkesine dayanır. Eğitimli insan sahip olduğu erdemlere uygun yaşayıp yaşamama kararı verebilme basireti gösterebilen insandır. Eğitimsiz, cahil ve zihinsel engelliler ve elbette köleler ise bu tanımlamanın dışında tutulur. Zira onların, tamlık ilkesi uyarınca, bu erdemlere sahip olması söz konusu değildir.

Böylece; seçkin bir tutumla da olsa Aristoteles, insan nitelikleri ile eylemleri arasındaki ilişkinin fizik dünya içinde tartışılmasını olanaklı kılan bir felsefi alanın, etiğin kuruluşunu da gerçekleştirmiş olur. O dönemden bu yana; etik, ahlak ya da moral kavramlarından biriyle karşılanarak ama insana ve onun akıl yetisine bağlı tanımların her değişiminde yeniden tanımlanarak tartışılmaya devam edilmektedir. Zira bir felsefe dalı olarak etik, doğru ya da yanlış yapmaya dair kavramları, eylem ilkelerini temellendirmekle ilgilidir (Deigh, 1999:284) ve zamanın ruhu bu ilkeler üzerinde belirleyicidir. 17. Yüzyıl bu anlamda önemli bir sıçrama noktasıdır. Descartes’in düşüncenin varlıktan önce olduğu ve evrenin mekanik yasalara tabi olduğu yönündeki görüşlerinden hız alan modern bilimin, evreni basit öğelerine ayırarak tümevarımsal bir bakışla incelemeye yöneldiği bir dönemdir 17. yüzyıl (Westfall, 2015). Etik kavramı çerçevesinde alındığında ise, önceki dönemlerde olmayan bir figürün, "birey" figürünün ortaya çıkışıyla sembolize edilebilir Bir ahlak teorisi ise insan doğası teorisinden ayrılmaz çünkü etik, eylemin konusudur ve bireyin, az ya da çok kendi eylem kararlarını alabilen,

özgür bir bireyin varlığını zorunlu kılar (MacIntyre, 2001: 149). Böyle bir bireyi Kant’ın aydınlanmış, kendi suçuyla düştüğü ergin olmama halinden kurtulmuş, gerçeği görmeye başlamış (Duman, 2010: 46-47) insanında bulabiliriz. Rousseau’nun sıradan insanın doğasının soyluluğuna dair görüşlerinden çok etkilenen Kant’a göre (MacIntyre, 2001: 218) insanın, ‘bütün ussal varlıkları kişi olarak ona saygıya zorlayan bir mutlak içsel değeri vardır. İnsan ‘sadece başkalarının erekleri ya da hatta kendisinin erekleri için bile bir araç olarak değil, bir kendinde erek olarak takdirlendirilmelidir.’ Kendinde erek olmak aynı zamanda kendi kendisi için – etik anlamda – ‘yasa koyucu’ da olmak demektir. Diğer bir deyişle, bizi insana saygı göstermeye zorlayan, insanın kendi kendisine yasa koyucu, yani özerk olmasıdır. Dolayısıyla tüm eylemlerimizde özerk varlığın kendisine saygı ‘en yüksek sınırlayıcı koşul’ olmalıdır (Aközer ve Aközer, 2015).

Böylece Kant, günümüzde deontoloji, meslek etiği vb. belirlemelere temel oluşturan; görev ya da ödev ahlakını kavramsallaştırmaya başlar. İnsan bir eylemde bulunurken doğru olanı, ya öyle olması gerektiği için ya da başka bir amaca erişimi kolaylaştırdığı için seçer. Kendi örneklerinden biriyle açıklarsak; sattığı ürünleri doğru tartan bir bakkal ya böyle olması gerektiği için ya da müşterilerini kaçırmamak için böyle davranmaktadır (Öktem, 2020). Sonuçları açısından aynı görünen bu iki eylemden ilki ahlaki ise de ikincisi bu kapsamda düşünülemez. Zira her etik eylem kalıcı davranış ölçütleri üretmekle de sorumludur (Akarsu, 1994; MacIntyre, 2001; Timur, 2014; West, 1998). Etiğin kuşku duymaksızın ve tavizsizce dayanması gereken iki temel değer, insanın mutlak içsel değeri ve eylemin sadece öyle olması gerektiği için öyle yapıyor olmasıdır. Başka bir amaç ya da ikincil kazanç gözetmeksizin. Peki eylemin neden öyle olması gerekmektedir?

Burası Kant’ın insanı, bir yandan yasa koyucu akılsal bir varlık olarak özgürleştirirken: diğer yandan özgürlükten doğabilecek keyfiyetin önünü, yine insan olmaya dair doğuştan yapılarla kestiği yerdir. Akıl sahibi varlık olarak insan ahlakın öznesidir. Whitehead’in, bütün Batı Felsefesi Platon’a düşülen bir dipnottur (Goldhill, 2017) sözünü ödünç alarak söyleyelim; kendisinden sonraki etik tarihi de Kant’a düşülen bir dipnot gibi görünmektedir. Bu, Kant Etiğinin kusursuz ve herkes tarafından benimsenen bir etik olmasından çok; hangi açıdan bakılırsa bakılsın bir ölçüt değeri taşıyor, ya da böyle kullanılıyor olmasından kaynaklanır.

20. yüzyılın ilk yarısında felsefe, 19. yüzyılın büyük ölçüde Kant’tan miras almış olduğu inşacılıktan uzaklaşmayı veya kaçışı yansıtır örneğin. Bu dönemde filozoflar, bilginin, ama zihnin inşası olmayıp nesnel olarak var olan evrene ilişkin bilginin, imkânını yeniden olumlama, nesnelligi yeniden ele geçirme gayreti içinde olmuşlardır (Atsız, 2020). Newtoncu fiziğin ve modern bilimin, yol açtığı büyük buluşlar ve büyük felaketler yüzyılı 20 yüzyılın ikinci yarısı ise, aklın gücüne teslim edilmiş bir dünyanın reddiyle karakterize postmodernist bir felsefenin doğuşuna sahne olur. Akıl, bütün alanlarda insanlığın tüm problemlerini çözebilecek mutlak otorite olamaz. Modernitenin ahlaki iddialarına, modern öznedede temellenen evrensel etik düşüncesine, özellikle de yararcılık ve bireycilik diye ifade edilen etik anlayışlara şiddetle karşı çıkar postmodern felsefe. Her şeyi kucaklayıcı, modern bilim ideolojisi benzeri tüm büyük ideoloji ve dünya görüşlerine, aşkın ve bütünleştirici büyük anlatılara itirazı vardır (Atsız, 2020). Heidegger’in dünyaya fırlatılmış insanı; Sartre’ın vurgusuyla söylesek, seçimlerinin ürünü olarak kendisini yapmak durumundadır. Evrende, insanın hazır bulduğu ahlak kuralları yoktur. Yani varoluşçuluk, ahlaki ilkelerin, kendi eylemleri dışında, başka insanların eylemlerinden de sorumlu olan insan tarafından yaratıldığını savlar (Timur, 2014; Atsız, 2020).

Evrenin, insanın, aklın, etiğin, ahlakın neliğine dair böylesine karşıt görüşler, düşünsel farklılıklar karşısında nasıl bir yol izlemek gerektiği, elbette özellikle eğitim öğretim gibi alanlar için kritik değer taşımaktadır. Kendisi için bir yol seçmekten çok öteki için bir yol çizmek durumunda olan bir alan ne yapacaktır? Bireyleri hangi “iyi” ye, “hakikat”e yöneltecek, onlara hangi “iyi”yi modelleyecektir? Pragmatik bir bakışın, “faydalı olan iyidir” anlayışının ötesine geçebilecek midir? Birbirine karşıt böyle bir düşünsel arka plandan bir senteze varmak, üzerinde uzlaşılabilir ölçütler belirlemek olanaklı olabilir mi? Etik ya da ahlaki birkaç kod belirlemek sorunu çözer mi? Daha birçok soru. Bizim için kritik olan bunlardır.

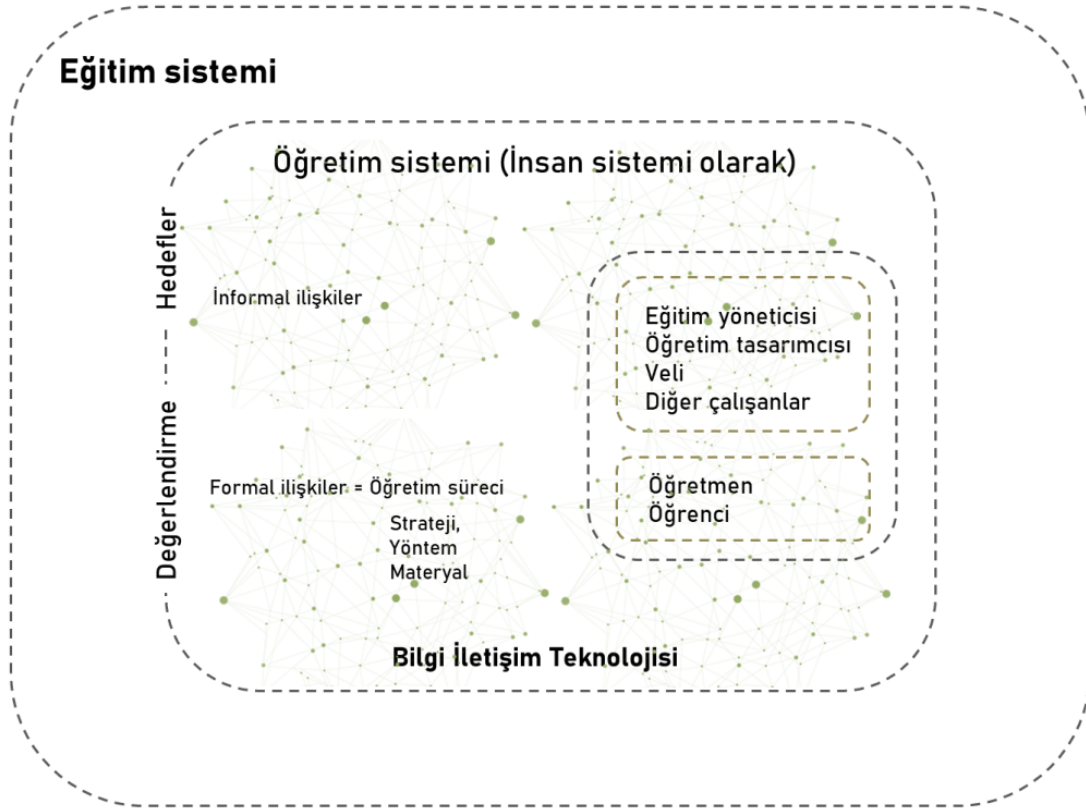
Bu soruları hatırd tutarak ve tanımsal düzeyde bir özet vererek eğitim öğretim süreçlerinde etiğe bakalım şimdi: Etik, “ahlak üzerine söz söyleme etkinliğidir” ve insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırır (Mengüşoğlu, 1965: 14-15). Ahlak ise, toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir (Frolov, 1997: 7). Ahlak görelidir ve toplumdaki topluma, hatta aynı toplum içindeki farklı gruplar arasında bile, benimsenen ahlak kuralları açısından farklılıklar vardır (Mengüşoğlu, 1965: 14-15). Buna göre alt grupların, örneğin mesleklerin kendileri için oluşturdukları ve etik kod olarak adlandırdıkları kurallar takımının ahlak olduğu, meslek ahlakı olduğu söylenebilir. Etik bu ahlakların dayandığı üst yapının incelemesidir ve değerlerle ilgilidir. Bu görüşten hareketle, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) tabanlı olsun ya da olmasın, öğretim ortam ve süreçlerinde, öğretim tasarım ve teknolojisinde etik tartışmasına geçerken; özünde bu alanın ahlak kurallarını tartışmaya yöneldiğimizi belirtmek isteriz.

ÖĞRETİM - ÖĞRETİM TASARIMI VE ETİK

Öğretim; öğrenmeyi, bireyde öngörülen değişimleri oluşturmak üzere yönlendirme çabası ya da bu amaçla gerçekleştirilen denemelik etkinlikler toplamı olarak ifade edilebilir ve bu anlamda manipülatif bir çalışma alanıdır (Erdem, 2020). Bireyin iradesi dışında belirlenmiş öğrenmeler yönünde manipüle edilme sürecinin nasıl daha etkili ve verimli kılınacağı ise, yaklaşık 65-70 yıldır öğretim tasarımının konusudur (Reiser, 2002b; Erdem, 2020).

Öğretimin teknolojiyle olan mutedil seyirli doğal ilişkisi, 1990’lardan sonra daha akıllı ve hızlı dijital teknolojinin talepkâr tutumlarıyla ivmelenmek durumunda kalınca öğretim tasarımı, kendisini bilgi iletişim teknolojisi temelinde yeniden kurmuştur (Reiser, 2002b; Merrill ve ark., 1996) Bilimin bilgi ve bulgularını da hesaba katarak gerçekleştirilecek, BİT tabanlı öğretim ortam ve süreçlerinin etkili ve verimli öğrenmelerle sonuçlanacak biçimde yapılması konusunda çalışmalarını sürdürmektedir (Bardakcı ve Keser, 2017; Reiser, 2002a). Bireyde gerçekleştirmeye yöneldiği kasıtlı değişimler nedeniyle doğası gereği zaten etik değer ve ilkelerle bütünleşik olmak durumunda olduğu düşünüldüğünden sanırız, onun etik olma zorunluluğu çoğunlukla tanımında görülmez.

Oysa öğretim tasarımı, dil aracılığıyla yaratılan ve paylaşılan sosyal, ilişkisel bir süreçtir ve kendisi de bir eylem biçimidir (Herda, 1999). Öğretim tasarımı, modelleriyle teorik olarak sürekli karşımıza çıkmakta ve bir hedef kitle, bir içerik ve bir planla belli amaçlar doğrultusunda etkileşmek üzerinde durmaktadır. Ancak bu etkileşim teknik bilgi ve kültürel sınırlılıklar ile sınırlandırılmakta ve öğretim tasarımcıları dışarıdan tanımlanmış beklentilerin içeriği üzerine hareket etmektedirler. Öğretim tasarımının yalnızca teknik değil, ahlaki ve politik bir eylem olduğu görülmelidir (Campbell ve ark., 2005). Zira öğretim tasarımı ve teknolojisi alanı da dâhil olmak üzere, birçok tasarım alanı sadece ürün ve sistemleri değil aynı zamanda söylemleri de etkileyip değiştirmektedir (Gray ve Boling, 2016). Dolayısıyla öğretim tasarım ve teknolojisi, bir bilim, bilişim, meslek ve uygulama alanı; insanlar arası ilişkiler üzerine kurulu bir eylem sistematiği olarak etik ya da ahlak sorunsalının tam ortasında durmaktadır. Burada bu kocaman ve karmaşık sistemin uygulama kısmı üzerinde durulmuş; öğretimin BİT destekli tasarımı, uygulaması etik ve ahlak kavramları; temelinde ve insan öncelenecek tartışılmıştır.



Şekil 1. Bir sistem olarak “Eğitim”

Basit bir modelde (Şekil 1) bile görülebileceği gibi öğretim sistemleri, tüm diğer unsurları ihmal etsek bile, karmaşık bir insanlar arası ilişki sistemidir. Biggiero (2001), karmaşık sistemlerin özelliklerini ve kaynaklarını açıklarken insan sistemlerini en karmaşık sistem olarak vurgulamaktadır. Bu karmaşıklığın günümüzde BİTlerin de katılımıyla logaritmik bir büyüme gösterdiği düşünülürse, konunun güçlüğü anlaşılabilir. Ancak insanı, kendisini ve geleceği kurmak üzere yetiştirmeye talip bir sistem bunu yapmak durumundadır.

Kuçuradi'nin (2018: 4) etik bir ilişkiyi yeşertme ve yaşatmanın güçlükleri üzerine dikkatimizi çektiğini hatırlatarak devam edelim. Kant'ın akıl sahibi insanını da elbette... Bu hatırlama; öğretim süreçlerinde etik tartışmasını, insan bilimlerinin bilim olma mücadelesiyle koşut başlatmamızın anlam ve meşruiyet zeminini de oluşturacaktır. Zira bu başlangıç insanın, kendinde bir varlık olarak, fiziksel dünyanın bir parçası olarak, verili olanı nasıl kullanacağını tercih eden bir insan olmaktan daha fazlası olduğunu düşünmeye başladığı tarihlere göndermedir. O artık; evreni anlayabilen, gizli işleyiş yasalarını keşfedebilen hatta yasaları manipüle ederek onu yeniden kurabilen bir varlıktır (!). Bu düşüncenin öğretim süreçlerine de yansıyan ilk uygulamaları 1900'lerin başından itibaren davranışçı psikoloji ile olur. Elbette o güne kadar da insanın nasıl düşündüğü, nasıl algıladığı üzerine birçok tartışma yapılmış önermeler ortaya konulmuştur. Felsefe tarihi bu konudaki görüşlerle doludur. Ancak insanı doğrudan müdahalelerle değiştirme girişimi; Darwin'in evrim kuramı bağlamında hayvanlar üzerinde yapılan davranış deneylerinin, analog bir bakışla insanlara uygulanmasıyla başlar.

ÖĞRENME KURAMLARI VE ETİK

Davranışçı psikolojinin kurucusu Watson 1920'de, 11 aylık bir bebek olan Küçük Albert'a beyaz tüylü hayvanlardan korkmayı öğretir. Watson, insanın boş bir organizma olduğunu, korku gibi en temel içgüdüsel davranışların bile öğrenilerek edinildiğini kanıtlamak için, 11 aylık (Schultz ve Schultz, 2011'e göre 8 ay) bir bebek olan Albert'ı kullanmış ve Albert'a beyaz ve tüylü şeylerden korkmaya kadar giden bir korku davranışı öğretmiştir. Klasik koşullanma ilkelerine göre düzenlenen deneyde koşulsuz uyarıcı saf ve ağır bir ses tınısı, koşullu uyarıcı ise beyaz tüylü hayvanlardır. Deneyde Albert'a beyaz bir fare, küçük beyaz bir tavşan ve bir köpek gösterilmiş; aynı anda da çelik çubuklar birbirine vurularak rahatsız edici yüksek sesler çıkarılmıştır. Sesten korkan Albert bu sırada gösterilmekte olan

beyaz tüylü hayvanlardan da korkmaya başlamıştır. Deneden önce bu hayvanlardan korkmayan Albert, deneyden sonra hayvanlar ses verilmeden gösterildiğinde de korku tepkileri vermiştir. Öyle ki korku tüm beyaz tüylü nesnelere de genellenmiştir (Schunk, 2012).

8-11 aylık küçük bir çocukla ve gizlice gerçekleştirilen bu deney, önemli bilim ve etik tartışmalarını beraberinde getirmiş; Watson ve asistanı yargılanmış, Watson üniversitedeki işinden olmuştur. Bu elbette son derece önemlidir. Ancak aynı deneyler hayvanlar üzerinde yapılırken aynı tepkiler gösterilmemektedir. Barrett (2014) bunu, insan merkezli dünyanın eleştirisi olarak tartışmaya açar. Huxley (2013) Cesur Yeni Dünya’da Pavlov’un klasik koşullanma mekanizmasının insan davranışlarını yönetmek için de kullanıldığını örneklemektedir. Yani aynı mekanizma insanlar üzerinde de uygulanmaya devam edilmektedir.

Bir diğer davranışçı uygulama, okul programlarına da girmiş ve hala bazı açılardan uygulanmaya devam edilen edimsel koşullanmadır. Thorndike’in etki ilkelerini de alarak Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanma da diğer davranışçı kuramlar gibi öğrenmeyi, davranışlardaki değişme olarak görür. Edimsel koşullanmanın klasik koşullanmadan farkı, organizmanın doğal olarak tepki gösterdiği uyarıcıya benzer bir uyarıcıyı sürecin sonuna eklemesidir. Öğrenmeyi de bu sonra gelen uyarıcı sağlar. Cevaplar, kendilerinden sonra gelen uyarıcılar (operant=araç) yani sonuçları tarafından kontrol edilir (Schunk, 2012). Edimsel koşullanma, davranışın kontrolünü sonraki uyarıcıyla sağlayarak, belli bir uyarıcıya verilecek tepkileri refleksif tepkilerin sınırlılığından kurtarır; tepkilerin çeşitliliğini ve sayısını artırır. Çevrede bulunan özel olarak düzenlenmiş bir uyarıcıya gösterilen ilk tepki, edim olarak adlandırılır ve gelişigüzedir. Bu ilk tepkiye alınacak karşılık tepkinin tekrarına ya da değiştirilmesine yol açar. Tekrara yol açan uyarıcı pekiştirici ya da ödül, tepkiyi değiştiren uyarıcı ise cezadır (Schunk, 2012; Schultz ve Schultz, 2011).

Burada dikkat edilmesi gereken pekiştirmenin davranışı kazandırdığıdır. Tekrarlanan davranış kalıcılık kazanır (Erdem, 2020). Bugün bunun nörolojik temelli bir olgu olduğunu, tekrarın nöral kalınlaşmayla kalıcı bağlantılar oluşturduğunu biliyoruz (Canan, 2015; Eagleman, 2013) Sürekli eleştirilen, her yaptığı düzeltilen bireyinse, çaresizliği öğrense de, öğretilmek istenen davranışı öğrenemediğini de... Davranışçı öğrenme kuramlarının sorunu, tüm bireyleri biyolojik tabanda eşitlemeleri ve onları belli bir tipte davranmaya koşullamalarıdır. İnsan ilkel doğasının etkisiyle kendisine ödül getirecek davranışı göstermeye, olumsuzluktan ise kaçmaya eğilimlidir. Aynı davranışı ödül için onlarca kez yaptığında da alışkanlık gelişir ve düşünmeden aynı uyarıcıya aynı tepkiyi vermeye devam eder (Erdem, 2020).

Ödüllendirilen birey güvenlik alanına girer ve itaati öğrenir. Bu öğrenmenin gerçekleştiğinin, davranışın benimsendiğinin değil; güvende kalmayı sürdürme isteğinin göstergesi olabilir. Böylece öğrenme nesnesi değil öğreticinin ya da öğretim ortamının uyarıcı olduğu; bütün doğru davranışların öğreticinin olmadığı ortamlarda ortadan kalktığı bir davranışçı düzenek oluşturmuş olma ihtimaliniz de vardır kuşkusuz. Özellikle sınıf yönetimi süreçlerini bu düzenek üzerine kuran sistemler, okul dışında ya da sosyal medyada, kimse onları görmezken, itaat gerekçesiyle yaptıkları her davranışın aksini yapan bireyler yetiştirmekten kaçamamaktadırlar. Bu süreçte öğretici ise hükmetmenin hazzını yaşar. Hatta otoritesinin işe yaradığını görmek ona iyi hissettirebilir. Bu da bireyin akılsallığına saygı çerçevesinde etik açıdan tartışılmalıdır.

Davranışçılar bize göre, farkına varmadan mı bilmiyoruz ama bir fizyolojik mekanizmayı da harekete geçirmişlerdir. Ödül, dopamin mekanizmamızı, yani haz duygumuzu harekete geçirmektedir. Dopamin, orta beyin bölgemizde yer alan bir çekirdek, nükleus akumbens, uyarılınca salgılanmakta ve bağımlılığa kadar giden sonuçlar getirebilmektedir. İlk ödülle tetiklenen mekanizma, ödül artırılmadığında uyarılmamaya başlamakta ve arzu edilen tepki zayıflamaktadır. Ödül artırılarak döngünün çalışması sürdürülebilir ancak, bu da, yukarıda söylediğimiz gibi bağımlılığa kadar giden sonuçlar üretebilmektedir (Erdem, 2020).

Kuşkusuz her uyarıcı tepki ilişkisi, hangi ödül verilirse verilsin, bağımlılık yaratacak ölçüde güçlendirilememektedir. Ancak yine de bu durum bize bazı dikkat noktaları sunmaktadır:

- Sadece çevresel düzenleme sandığımız şey, neredeyse girişimsel sayacağımız etkiler yapabilir.
- Vereceğimiz ödül, ödülün kendisine bağımlılık geliştirmemize yol açacak özellikler taşıyor olabilir ve biz bu ödülü kullandığımızda, bağımlılığa teşvik ve destek veriyor olabiliriz. (Bu bağlamda dijital oyunlar ve robotik konusu üzerinde dikkatle düşünülmelidir)
- Kurulmasını istediğimiz uyarıcı tepki bağı, böyle bir mekanizmayı harekete geçirme ihtimaline degecek ölçüde önemli ve daha önemlisi etik olmayabilir (Erdem, 2020).

Dahası;

- İnsan temel ihtiyaçlarını aşabilen bir canlıdır. Bu onun karşılaştığı çevresel unsurlarla ve onlarla kurduğu ilişkiyle belirlenir. Sadece temel ihtiyaçlar üzerine kurulu düzeneklerde gözlenen hayvan davranışlarından esinlenen analog sistemlerle yetiştirilen insandan, itaat eden insandan fazlası beklenebilir mi tartışılmalıdır.
- İnsanla kuracağımız ilişkide onun akılsallığı ve mutlak içsel değeri korunmalıdır.

Orjininde Darwin’i, Galton’ı, Watson’ı, Thorndike’ı, Skinner’i, hatta Gagne’yi bulabileceğimiz; bireyi onu oluşturan çevre ve diğer değişkenlerin etkisinden bağımsız bir nesne olarak alan ve mekanik süreçlerle davranışlarını değiştiren böyle bir sistematik üzerine kurulmuştur öğretim tasarımı (Dick, 1992). Davranışçı öğretim tasarımı, davranışın tahmin edilebilir olduğu ve öğrenmenin bağlamdan yalıtılmış bir şekilde gerçekleşebileceği şeklindeki ampirik varsayıma dayanmaktadır (Koper, 2000). Bu yaklaşım çerçevesindeki geleneksel öğretim tasarım modelleri öğretim tasarımı, açıkça doğrusal, sistematik, kuralcı olarak tanımlar (Braden, 1996). Uygulamada bu kadar katı olmadığı, davranışçılığın rasyonalitesine dayanmadığı düşünülse de (Christians, 2000:142), kuruluşu böyledir ve ahlaki gelişim noktasında kısa menzilli ve verimsiz kalmıştır (Dark ve Winstead, 2005).

Davranışçılar mekanik tekrara dayalı bir öğretim ve ölçme değerlendirme ile başarılı görünse de; 1970’lerde ivmelenen bilişsel psikoloji, davranış üzerinde çalışmanın sınırlılıklarını tartışmaya açmıştır. Bilişsel kuramlar bireyin, çevresinden ona ulaşan uyarıcılara mekanik tepkiler veren bir organizma olmadığı; hangi uyarıcılara cevap vereceğini seçmekten, hangi cevapları vereceğine karar vermeye kadar tüm süreçlerde etkin bir bilişsel sisteme sahip olduğu ve öğrenmenin bu sistem tarafından yönetildiği görüşündedirler. Birey yeni öğrenmelerini öncekilerle ilişkilendirerek gerçekleştirir ve bu ilişkilendirmeyi etkileyen, kendine özgü birçok değişkenin etkisi altındadır. Etkili bir öğretim süreci, bu değişkenlerin manipülasyonu ile sağlanabilir (Erdem, 2020). Bilgilerin nasıl organize edildiğine, yapılandırıldığına ve kavramsallaştırıldığına odaklanan bilişsel öğrenme anlayışı, ahlaki ilkeleri tamamen göz ardı etmemekle birlikte; duygusal ve sosyal alanları bütünleştirmeden entelektüel becerilere odaklandığından, yeterlilik açısından tartışılmalıdır (Dark ve Winstead, 2005). Dahası, bireysel farklılıklar ilkesinden hareket ederken öğretimi nesnel sonuç beklentisiyle tasarlamak, konuyu etik tartışmaya da açacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışları özünde böyle bir itirazla öne çıkar (Erdem, 2020). Öğrenme zengin bağlamlarda yerleşiktir ve bilgi sosyal etkileşimler aracılığıyla inşa edilmektedir (Campbell, Schwier ve Kenny, 2005). Dolayısıyla benzersiz ve öznedir ve öğrenenler arasında ortak bir zeminde, birlikte oluşturulur (Cobb, 1996). Ortak zemin, sosyo-kültürel ve bilişsel paylaşım içeriklidir (Campbell ve ark., 2005). Yapılandırmacılık, tüm öğrencilere "sesini" kullanma şansı vermekte, öğrencilerin “bilmelerini, ilgilenmelerini ve hareket etmelerini” ön görmektedir (Dark ve Winstead, 2005). Elbette öğreticinin de ortama; değerlerini, inançlarını, önceki deneyimlerini, anlayışlarını yansıtması kaçınılmazdır. Hatta okul yönetiminin, velinin, fiziksel değilse bile, düşünsel olarak belirleyici etkisi olacaktır. Sistemin ve sistemdeki her bir bireyin, onları oluşturan ilişki içindeki tüm unsurlarla birlikte bir bütün olduğu gerçeği üzerine temellenen bir öğretim tasarımı ancak etik olabilir. Etik ilişkiyi insanlar arası ilişki türlerinden biri ve en temel olanı olarak ele alan Kuçuradi’nin (2018: 3) tanımını hatırlayalım.

...belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla- yüz yüze geldiği ya da gelmediği insanlarla-, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisi;

ETİK ÖĞRETİM TASARIMI

Uygulamada önemli güçlüklerle karşılaşılsa da, yukarıdaki görüşün yol verdiği yeni öğretim tasarım modelleri geliştirilmekte (Reigeluth, 1996; 1999); mevcut birçok öğretim tasarım modellerinin sunduğu sistematığın etikle çeliştiğine dair eleştirel sesler yükselmektedir (Damarin, 1994; Rose ve Tingley, 2008). Etik, öğretim tasarımının gereğinden de öte, en önemli amacı olarak ifade edilmektedir (Yusop ve Correia, 2012). Benzer bir eleştirel yaklaşımla Rose ve Tingley (2008), etik kaygılar güden bir öğretim tasarımı için aşağıdaki önerileri getirmişlerdir:

ANALİZ: Çoğu öğretim tasarım modelinin analiz basamağında öğrenenler, homojen ve yüz­süz (faceless) varlıklar olarak alınmakta ve nesneleştirilmektedir. Bu durum, öğrenenin özerkliğini ve niyetini görmezden gelmek demektir (Damarin, 1994). Oysa hem öğretmen hem de öğrenenlerin ihtiyaç ve yeteneklerini daha iyi anlamalarını sağlamak için bu sürecin paylaşımlı ve öz-yansıtımlı olması, paydaşların birbirlerine yardım etmeleri gerekir.

TASARIM VE GELİŞTİRME: Bu basamaklarda öğretmenler; ilgi çekici bir öğrenme etkileşimi oluşturacak kaynak ve etkinlikler seçmek ya da oluşturmak yoluna gitmeli, öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını derinlemesine değerlendirmeye özen göstermelidirler (Rogers ve Webb, 1991). Tasarım kararları alınırken; öğrenci ve öğretmenler birlikte hareket etmeli; güvene dayalı açık bir müzakere ve diyalog kurulmalı; öğrencilerin topluma ve birbirlerine destek olma açısından cesaretlendirildiği uygulamalar gerçekleştirilmeli; onaylama oranı yüksek tutulmalıdır (Noddings, 1988’den aktaran Rose ve Tingley, 2008).

DEĞERLENDİRME: Çoğu öğretim tasarım modelinin son aşaması olan değerlendirmede, öğrenci performansı ve başarısı üzerinde durulmaktadır. Performansa odaklanan, yazılı ve nicel formda kişisel olmayan bir sınıflama yapan bu tür değerlendirme işlemleri ahlaki eğitim ve karşılıklı büyüme için fırsatları kaybetme riskini doğurur (Noddings, 1988). Değerlendirme sürecinde performansın olumlu değişimini başarı kabul edip, bu değişime odaklanmak yerine, öğrenci bütünlüklü bir bakışla ele alınmalıdır (Osguthorpe ve ark., 2003). Etik bir değerlendirme için, sayısal olmayan öğrenci göstergelerine ve başarılarına yönelimle (Rose ve Tingley, 2008), tüm öğrencilerin öğrenip öğrenmediğinden çok, her öğrencinin ne öğrendiğiyle ilgilenilmelidir. “Etik bir değerlendirme süreci için başarı neyi ifade eder?” sorusuna cevap arayışında olmak anlamlı olacaktır.

1990’larda başlasa da son yıllarda hız kazanan ve artık bir yaşama biçimi haline gelen internet olgusu, yeni dijital teknolojiler, bilişsel bilimin ortaya koyduğu yeni argümanlar, yapılandırmacı öğrenme anlayışları yeni taleplerle yeniden yapılanmayı zorunlu kılmaktadır. Dünya ve insan yeniden tanımlanmakta ve dahası yeniden tasarlanmaktadır. Gizlilik, mülkiyet, erişim, güvenilirlik ya da güvenlik gibi etikle doğrudan ilişkili birçok kavram, olgusal karşılığını bularak yaşamımızdaki yerini almaya başlamıştır. Bu gelişmeler eğitim teknolojisinin “uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları yaratarak, kullanarak ve yöneterek performansı geliştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran çalışmalar ve etik uygulamalar” olarak tanımlanmasını zorunlu kılmıştır (AECT, 2004). Zira büyük evrensel ya da toplumsal değişimler, yukarıda da belirttiğimiz gibi önce kavramları değiştirir, kavramlarsa davranışları (MacIntyre, 2001: 7). Buna göre; eğitim teknolojisi içine katılan etik kavramı ne ifade etmekte, neyi değiştirmeyi hedeflemektedir?

- Etik, yalnızca “kural” ya da “beklenti” olarak düşünülemez, uygulama için bir temeldir.
- Uygulamalar etik olmadan başarıyı hedeflemek mümkün değildir. Profesyonel başarı için etik pratikler vazgeçilmez unsurlardır.
- Eğitim teknolojisi uzmanlarının, uygulamalarını sorgulamaları ve bu uygulamaların etik olup olmadığıyla ilgilenmeleri gerekmektedir.
- Eğitim teknolojileri uygulamalarını geliştirirken öğrenenleri, öğrenim ortamlarını, toplumun ihtiyaçlarını ve “iyiliğini” göz önünde bulundurmalıdır.

- Etik bir tutum uygulamaları; -uygulamaları kimin geliştirdiği, kimin yetki sahibi olduğu ve kimin yetkilendirildiği göz önünde bulundurularak- etkililik ve verimlilik yapıları konusunda sorgulamayı zorunlu kılar.

Yani AECT'nin etik kuralları, üyelerine bireysel ve toplu olarak yüksek düzeyde profesyonel davranış sürdürmelerinde yardımcı olmayı amaçlayan ilkelere (Welliever, 2001). Aşağıda bu maddelerdeki kavramlar etik ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

ÖĞRETİM TASARIMCISI, TEKNOLOG, ÖĞRETMEN VE ETİK

Öğretim tasarımcısı bir teknoloji uzmanı değil, bir eğitici ya da öğretmendir (Yusop ve Correia, 2012). O, bir yönetim tarafından yönetilen işçi de değildir. Sosyal bağlamlarda etik bilgiyle, amaca yönelik, değere dayalı yöntemlerle hareket etmelidir (Campbell ve ark., 2005). Öğretim tasarımcısının öğrenme sürecindeki temel rolü, bireylerin hayatlarının tüm önemli alanlarında (okul, işyeri, ev, ibadet alanları ve toplum - eğitim ve geleneksel ilgi alanları) mevcut olan en iyi teknoloji ve teknikleri kullanarak büyümelerini desteklemektir (Akkoyunlu ve ark., 2015; Inouye ve ark., 2005). Dolayısıyla, nasıl çalıştığına değil; neyi, neden uyguladığına (Campbell ve ark., 2005) ve çok açılı olarak sonuçlarına odaklanması beklenir.

Öğretim tasarımcıları “öğrenmenin amaçları ve biçimleri hakkında kurumsal ve toplumsal söylemleri sorgulayan ve şekillendiren değişim ajanları” olarak düşünülebilir. Etik temelli bir değişimse oldukça zorludur (Campbell ve ark., 2005). Değişimin gücüne vurguyla Campbell ve diğerleri (2005), kurumsal değişimi başlatmadan önce öğretmen ya da öğretim tasarımcısı olarak, kendi deneyimlerimizi ifade etmemizi, kendimizle bağlantı kurmamızı, mevcut teoriye meydan okumamızı ve pratiğimizi teoriye dönüştürmemizi önermektedir. Bu süreç ise “öğrenme”, “öğretmen”, “öğrenen” gibi birçok belirsiz tanımın yeniden tanımlanmasını gerektirecektir. Dahası, problem ya da başlangıç noktası; “Model neden uygulanmıyor ya da uygulanamıyor” olmamalı; karmaşık, iyi yapılandırılmamış, durumsal ve değer yüklü olan “uygulamanın/pratiğin epistemolojisi” araştırılmalıdır.

ETİK UZAKTAN, ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİM SÜREÇLERİ VE ETİK

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını geçirdikleri ortam farklılaşsa da (uzaktan ya da sınıf içi), sahip olmaları gereken sorumluluklar benzerdir. Etik, ne sınıf içinde gerçekleşen eğitimin ne de uzaktan eğitimin nasıl yürüyeceğiyle ilgilidir. O, sorumluluk, hesap verebilirlik ve yükümlülük gerektiren bir insan seçimi meselesidir (Laudon ve Laudon, 2006). Dolayısıyla, ortamın farklılaşması temel ilkeleri değiştirmez.

Bu görüşü yansıtır biçimde Geahart (2001), günlük etik pratiklerde uymamız gereken dört norm sıralar: dürüstlük, sözünü tutmak, başkalarına saygı ve adalet ve bu normların uzaktan eğitimde yer alan öğreticiler ve öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtir. Bunlar sınıfın “altın kural”larının bir parçasıdır. Tüm eğitim etkinlikleri için temel bir ilke olarak, akademik bütünlüğün öğrenmeyi teşvik etme ve kaliteli eğitimi sağlama konusunda bir araç olarak anlaşılması gerekir (Jocoy ve DiBiase, 2006).

Smith (2012:11) ise, etik ilkelere çok ahlak kuralları diyebileceğimiz bazı kurallar üzerinde durmaktadır. Uzaktan eğitim kapsamındaki bir öğrencinin bir okul tarafından konulan birtakım kurallar serisini takip etmesi gerektiği görüşündedir. Bunlar: ödev son teslim zamanı, arkadaşlarıyla ve öğreticiyle saygılı bir şekilde etkileşim kurma ve kendi işinin bütününden sorumlu olma... Ayrıca, eğer bir çevrimiçi kurstaysanız, buraya giriş yaptığınız andan itibaren bütün etik standartlara uymak sizin sorumluluğunuzdadır.

“Öğrencinin ödevini teslim edeceği zamanı bilmesi”, “Sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle nazik bir şekilde etkileşim kurması”, “Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin başrol oyuncusu olması” gibi; tüm öğretim süreçlerinde hatta tüm yaşamda geçerli bu kurallar da aslında, bir insan sistemi olarak öğretimin her formunun, etik insan kavramı üzerine temellenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

SİSTEM YÖNETİCİSİ, ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN VE ETİK

Çevrimiçi ortamlar, duyguları ve jestleri nadiren yüz yüze bir bağlamda olduğu kadar açık hale getirirken, bu ortamlarda kişilerin yoğun, derin ve anlamlı konuşma potansiyeli vardır. Çevrimiçi bir sınıftaki öğrenci-öğretici ilişkisi geleneksel zemindeki modelden belirgin şekilde farklılaşmaktadır (Storey ve Tebes, 2008). Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda öğretmenler, öğrenciler açısından önemliyse de (Haughey, 2007) çevrimiçi öğretmenlerin pedagojik, sosyal, yönetsel, teknik, organizasyonel ve entelektüel boyutları olan daha kapsamlı görevleri vardır. Süreci hem teknik hem pedagojik boyutuyla kontrol etmek durumunda olan çevrimiçi öğreticinin (Berge, 1995; Gold, 2001; Wiesenberq ve Hutton, 1996), anında ve yapıcı dönütler aracılığı ile arkadaşça bir sosyal ortam oluşturması gerekmektedir (Bawane ve Spector, 2009). Entelektüel rolü kapsamında ise çevrimiçi öğreticiden; tartışmaların önemli noktalarına odaklanması, öğrencinin yanıtlarını sorgulaması, sentezlemesi, özetlemesi ve öğrencilerin öğrenme etkinlikleri ve kaynakları ile ilgili temalar oluşturmalarında yardımcı olması beklenir (Bawane ve Spector, 2009). Ayrıca çevrimiçi öğretmenlerin; süreç kolaylaştırıcı, danışman / danışan, değerlendirici, editör, geliştirme uzmanı, materyal üreticisi, lider/değişim ajanı, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcı, grafik tasarımcısı, teknoloji uzmanı, tasarımcı, yönetici, meta-biliş kolaylaştırıcı, kaynak sağlayıcı ve ortak öğrenen rollerinden de söz edilmektedir (Aydın, 2005; Dennis ve ark. 2004; Goodyear ve ark., 2001; Thach ve Murphy, 1995; Varvel, 2007; Williams, 2003).

Çevrimiçi öğrenme ortamların da “etik olma” zorunluluğu vardır elbette. Shapiro ve Stefkovich (2005) ideal etik bir ortam sağlamak amacıyla çevrimiçi öğretim süreçleri için bir çoklu paradigma yaklaşımı sunmuştur:

- Adalet Etiği (Ethic of Justice)
- Eleştiri Etiği (Ethic of Critique)
- Meslek Etiği (Ethic of Profession)
- Duyarlılık Etiği (Ethic of Care)

Yukarıda verilen etik alanlar bir çevrimiçi öğrenme ortamının “etik” olabilmesi için sağlanması ya da sahip olunması gereken etik anlayışları göstermektedir. Adalet etiği, hukuka inanç ve topluluğun eşit egemenliğine saygı duyan kararlar alma prosedürleri anlamına gelmektedir (Storey ve Tebes, 2008). Bu kapsamda, öğrenci kayıtlarının ve verilerinin gizliliğinin sağlanması üzerinde durulmaktadır. Ancak mutlak gizlilik hakkını garanti eden neredeyse hiçbir çevrimiçi faaliyet veya hizmet yoktur (Storey ve Tebes, 2008). Eleştiri etiği, sosyal eşitsizliklerin varlığına dair “inceleme ve eleme için sorgulayıcı ve eleştirel analiz” ötesine geçmeyi gerektirir (Shapiro ve Stefkovich, 2005:16). Tüm çevrimiçi öğretmenlerin, sorumlu oldukları derslerinin dönem boyunca düzenli olarak gözlemleneceği ve eğitici eylemlerinin titizlikle inceleneceği gerçeğinin farkında olmaları gerekmektedir (Storey ve Tebes, 2008). Mesleğin en yüksek ahlaki ideallerini içeren, mesleğe kılavuzluk eden, mesleğin imajı ve karakteri hakkında açıklamaları içeren anlayış “meslek etiği”dir (Lebacqz, 1985). Meslek etiği, bir mesleğin bağlamı içerisinde kişisel yaşamımızı yaşatılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin derslerinin yöneticiler tarafından izlenebilmesi ve bu inceleme verilerinin gizliliği üzerinde durulmaktadır. Bu izlenme kurs içeriğinin kalitesi, öğreticinin etkililiği ve içerik dağıtım sisteminin uygun kullanılması için gereklidir (Storey ve Tebes, 2008). Duyarlılık etiği ise, öğretmenlerin dersle ilgili bütün değişikliklerden öğrencileri haberdar etmesi ile ilgilidir. Ödevler, sınavlar ve son başvuru tarihleri, tartışma panolarının nasıl kullanılacağı, ödevlerin nasıl verileceği ve teslim edileceği, teknik konularla ilgili destek için nasıl temas kurulacağı, eğitmenin intihal ve hile ile nasıl ilgilendiği, öğreticiyle nasıl temasa geçileceği vb. her şey öğrenciye bildirilmelidir (Geahart, 2001).

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

İster davranış değiştirme süreci, ister bireyi yaşama uyum noktasında desteklemek olarak kabul edelim; eğitim öğretim süreçleri, dolayısıyla öğretim tasarımı içerdiği müfredat, ilke, personel, zaman vb. bütün öğeleri açısından etik olmalıdır. Süreçte öğrenciye nasıl bir yaklaşım sergilendiği, hangi materyallerin nasıl sunulduğu, bu materyallerin nasıl hazırlandığı, öğrencilerin nasıl değerlendirildiği, öğrencilerin

birbirleriyle nasıl iletişim kurduğu vb. birçok konu titizlikle planlanmalıdır. Yani eğitim öğretim süreçlerinin sadece etiğin nelığı üzerinde durmanın ötesine geçmesi ve etik ilkeler üzerine yapılanması gerekir. Eğitimin, bireyin zihninde biçimlendirici etkisi olan her eylem, söylem ve deneyim olduğu hatırd tutulmalıdır. Pring (2001)'in vurgusuyla, eğer eğitimde ahlaki söylemden kopulursa, “Eğitimin ne için etkili olduğu?” sorusu görmezden geliniyor demektir

Etik tabandan hareketle kendini eylemde yansıtan bir bilgi, “kişinin biyografisi, mevcut koşullar, köklü bağlantıları, duygusal yatırımları, sosyal bağlam ve çatışan söylemler” anlamına gelir (Britzman, 1991:8). Etik aslında, kişinin ekonomik, yasal vb. sorumluluklarının ötesinde, topluma karşı sorumluluğunun farkında olmasını da kapsar. Öğretim tasarımı; müfredat, diyalog ve bilgi ve güç kaynakları ve biçimleri ile sosyal dünya arasındaki diyalogda diğerleriyle ahlaki ilişkide bulunan tasarımcının etik bilgisini içermelidir (Campbell ve ark., 2005). Tasarımda, tasarımcıların bilgiyle kritik ilişkilerini mümkün kılan yansıtıcı pratikler ahlaki bir tutumla olumlu bir sosyal kuvvete dönüşecektir (Britzman, 1991). Öğretim basit bir mekanik kurallar dizisi bağlamında eklemlemeye direnen, bağlamla ilişkili veya duruma özgü bir aktivitedir (Carr, 2005:203).

Öğretim tasarımının BİT temelli olması da onun kendini informal süreçlere açması demektir. Bilişim teknolojilerinin yaşama dâhil olduğu, lisansı olmayan yazılımların kullanımı, fikri mülkiyet, virüslü yazılımlar, siber suçlar, özel yaşamın gizliliğı, bilgi doğruluğı, telif hakları, sayısal uçurum, pornografik içerik, sahtecilik, dolandırıcılık, siber zorbalık, güvenlik gibi pek çok etik ya da hukuki sorun da ilgi konusuna dönüşür. Kendileri değilse de formları dijitalleşmeyle değişen bu sorunlar karşısında eğitim öğretim süreçlerinin, en azından önleyici işlevleri olmalıdır. Bu öneri de aslında, metin boyunca vurguladığımız insan bakışını bir kez daha bize hatırlatmaktadır. 7 çok geç sloganıyla çok küçük yaşlara indirdiğimiz eğitim öğretim süreçlerinin, görevlerimizden önce sorumluluklarımızı artırdığının bilincinde olmak durumundayız.

Aközer ve Aközer'in (2015) bilim için getirdiğı; içsel sorumluluklarını önceleme ve dışsal sorumluluklarını ihmal etme eleştirisini biz de öğretim süreçleri için, öğretim tasarım ve teknoloji için düşünmeliyiz. Öğretimle ilgili alanlar, hangi biçimde yürütülüyor olurlarsa olsunlar, sadece kendi sorumlulukları üzerine bir etik temellendirmeye yetinemezler. Bu sorumlulukları yerine getirme süreçlerine maruz kalan ve zaman üstü etkilenmeler yaşayan bireylerin değerlerini, özerkliğinin, kendileri için davranış yasaları belirleyebilme potansiyelini, akıl sahibi ve etik varlığını hareket noktası yapmak durumundadırlar. Öğretim süreçleri etik olacaksa, bir kurallar listesi belirlemenin ötesine geçmeli; tüm yaşama dair değer üreten bireyi hedeflemelidir.

Bilimin var olma, kimlik olma, belirleyici olma yani yetişkin olma süreci içinde geliştirdiğı etik kodlar yukarıdan belirlendiğinde anlamak ve hayata geçirmek çok da olası olmamaktadır. Hiyerarşi zincirini kıramayan, bireylere karar süreçlerine katılma ve kendi öğrenmelerinin manipülatörü olma izni vermeyen öğretim süreçleri de bireyin kendi değerlerini örgütlemesine fırsat vermemektedir. Doğum ve ilk gelişim aşamaları düşünüldüğünde, potansiyel olarak varsa bile, uygulamada yetişkin yönergelerini izlemeye programlı bir birey elbette başlangıçta karar verme sürecinin bir parçası olmaktan kaçma eğilimi gösterir. Bu üç önerme birlikte alındığında denilebilir ki; bireyin potansiyelini zorlayan, ona kendi amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme fırsatları sunan, yukarıdan aşağıya işleyen bir kurallar listesi yerine temel karar, eylem ve ilişki ilkeleri oluşturmaya yönelik öğretim süreçleri tasarlamak; geleceğin etik kurucu aktörü olan birey kavramına ve gerçeğine varmanın yolunu açabilir. Bir ilişki ve eylem sorunsalı olan etik; düşünen, seçen, karar veren, eylemde bulunan birey gerektirir. Ve yapmak olmaktadır. Bir karşılaşmalar toplamı olarak öğretim süreçleri tüm bu karmaşık süreç ve hesaplaşmaların nesnel ve öznel zeminini oluşturur.

KAYNAKÇA

AECT, Association for Educational Communications and Technology (2004). *The Definition of Educational Technology*. AECT.

- Akarsu, B. (1994). Çağdaş Felsefe: Kant'tan Günümüze Felsefe Akımları. İnkılap Kitapevi.
- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., & Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacher – student friendship in Facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259.
- Aközer, M., & Aközer, E. (2015). Bilim ahlakı normlarının etik temellendirilmesi: Bilim insanlarının dışsal sorumlulukları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Aristoteles (2019). Nikomakhos'a Etik. (Çev.: Saffet Babür). Bilgesu Yayınları.
- Atsız, H. (2020). 20. Yüzyılda Felsefe.
- Aydın, C.H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 6(3), 58–80.
- Bardakcı, S. & Keser, H. (2017). *Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Barrett, L. (2014) *Beynin Ötesi*. (Çev.: İ. A. Demir). Alfa Yayıncılık.
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: *Recommendations from the field*. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Biggiero, L. (2001). Sources Of Complexity In Human Systems. *Nonlinear Dynamics, Psychology, And Life Sciences*, 5(1).
- Braden, R.A. (1996). The case for linear instructional design and development: A commentary on models, challenges and myths. *Educational Technology*, 36(2), 5 – 23.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Bulut, S. (2019). Büyük Veri Çağında Araçsallaştırılan Beden ve Genetik Ayrımcılığı David Le Breton'ın Bedene Vedası'ndan Okumak. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20).
- Campbell, K., Schwier, R. A., & Kenny, R. F. (2005). Agency of the instructional designer: Moral coherence and transformative social practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2).
- Canan, S. (2015). *Değişen Beynim*. Tuti Kitap.
- Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in qualitative research.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C.W. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Damarin, S. K. (1994). Equity, caring, and beyond: Can feminist ethics inform educational technology?. *Educational Technology*, 34(2), 34-39.
- Dark, M. J., & Winstead, J. (2005). *Using educational theory and moral psychology to inform the teaching of ethics in computing*. Proceedings of the 2nd annual conference on Information security curriculum development (ss. 27-31).
- Deigh, J. (1999). *Ethics*. Robert Audi (Ed.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. (ss. 284-289) Cambridge University Press.
- Dennis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Role and competencies of the e-tutor. Proceedings of the Networked Learning Conference.
- Dick, W. (1992). An Instructional Designer's View of Constructivism. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duman, F. (2010). *Aydınlanma Eleştirisinden Devrim Karşıtlığına: Edmund Burke*. Liberte Yayınları.
- Eagleman, D. (2013). *İncognito-Beynin Gizli Hayatı*. (Çev.: Z. A. Tozar). Domingo Yayınevi.
- Erdem, M. (2020). *Yeniden Öğretmeyi Öğrenme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Frolov, I. (1997). *Felsefe sözlüğü*, 2. basım, (Çev.: A. Çalışlar). Cem Yayınevi
- Gold, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal for Asynchronous Learning Networks*, 5(1).

- Goldhill, O. (2017). *Batı Felsefesinin ortaya çıkışı halüsinatiflere dayanıyor olabilir*. Düşünbil Portal, (Çev.: S. E. Atabay).
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J.M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65–72.
- Gray, C. M., & Boling, E. (2016). Inscribing ethics and values in designs for learning: a problematic. *Educational technology research and development*, 64(5), 969-1001.
- Harari, Y. (2015). *Hayvanlardan Tanrılara: Sapiens-İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi*. (Çev.: E. Genç). Kolektif Kitap.
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus: Yarının Kısa Bir Tarihi*. (Çev. P. N.). Taneli, İstanbul: Kolektif Kitap.
- Haughey, D.J. (2007). Ethical relationships between instructor, learner and institution. *Open Learning: The journal of Open and Distance Learning*.
- Herda, E.A. (1999). *Research conversations and narrative: A critical hermeneutic orientation in participatory inquiry*. Praeger.
- Huxley, A. (2013) *Cesur Yeni Dünya*. (Çev.: Ü. Tosun). İthaki Yayınları.
- Inouye, D. K., Merrill, P. F. & Swan, R. H. (2005). Help: toward a new ethics-centered paradigm for instructional design and technology. IDT Record.
- Jocoy, C. & DiBiase, D. (2006). Plagiarism by adult learners online: A case study in detection and remediation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-15.
- Ketenci, T. & Topuz, M. (2013). Aristoteles ve Augustinus’un İnsan Anlayışları Üzerine, *Kaygı*, 20, 1-18.
- Koper, R. (2000). From change to renewal: Educational technology foundations to electronic learning environments. Inaugural address of the Educational Technology Expertise Center, Open University of the Netherlands.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2018). *Etik*. 7. Baskı. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2006). *Management information systems: Managing the digital firm* (9th ed.) Pearson Education.
- Lebacqz, K. (1985). *Professional ethics: Power and paradox*.
- MacIntyre, A. (2001). *Etik’in Kısa Tarihi/ Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. (Çev.: H. Ünler). Paradigma Yayınları.
- Meder, M. & Çeğin, G. (2011). Bourdieu’yü okumak: Post pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233 - 256.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar: Felsefi Etik İçin Kritik Bir Hazırlık*. İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Merrill, M.D., Drake, L., Lacy, M.J., Pratt, J.A. & The Id2 Research Group (1996). Reclaiming Instructional Design. *Educational Technology*, 36.
- Navaro, D. (2017). *İnsan Dünyasında Yabancılaştırıcı Akıl ve Etik Akıl*. Sosyal Yayınlar.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar: Etiğe Giriş*. (Çev.: A. Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.
- Osguthorpe, R. T., Osguthorpe, R. D., Jacob, W. J., & Davies, R. (2003). The moral dimensions of instructional design. *Educational Technology*, 43(2), 19-23.
- Öktem, Ü. (2020). *Kant Ahlakı*. Practices for Education of Teaching Profession.
- Pring, R. (2001) Education as a Moral Practice, *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M.Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models, Volume II: A new paradigm of instructional theory* (5-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C.M. (1996). A new paradigm of ISD? *Educational Technology*, 36(3), 13-20.
- Reiser, R.A. (2002a). What Field Did You Say You Were In? Defining And Naming Our Field. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*. Merrill/

Prentice Hall.

- Reiser, R.A. (2002b). History of Instructional Design And Technology. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*. Merrill/Prentice Hall.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Rose, E., & Tingley, K. (2008). Science and Math Teachers as Instructional Designers: Linking ID to the Ethic of Caring. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1).
- Schultz, D.P. & Schultz, S. E. (2011) *The History of Modern Psychology*. Wadsworth Cengage Learning, Belmont, USA.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective* (6th Edition). Pearson Education, Inc.
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2005). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*.
- Smith, C. (2012). Ethical behaviour in the e-classroom: What the online student needs to know. Elsevier.
- Storey, V. A., & Tebes, M. L. (2008). Instructor’s privacy in distance (online) teaching: Where do you draw the line. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(2), 1-10.
- Thach, L., & Murphy, K. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57–79.
- Timur, T. (2014). *Felsefe, Toplum Bilimleri ve Tarihçi*. Yordam Yayınları.
- Varvel, V.E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1).
- West, D. (1998). *Kıta Avrupa’sı Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel’den Foucault ve Derrida’ya*. (Çev.:A.Cevizci). Paradigma Yayınları.
- Westfall, R. S. (2015), *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.: İ. H. Duru). TÜBİTAK.
- Wiesenberg, F. & Hutton, S. (1996). Teaching a graduate program using computer-mediated conferencing software: Distance education futures. *The Journal of Distance Education*, 11(1), 83–100.
- Wilde, O. (2018). *Dorian Gray’in Portresi*. (Çev.: M. Ortaç). Ren Kitap.
- Williams, P.E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45–57.
- Yusop, F. D. & Correia, A. P. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180-190.

EXTENDED ABSTRACT

Public health Every era and every field of life or science brings new binding rules. Although the success of these rules, now called field-specific "ethical codes" or "moral codes" and whose binding force is tried to be increased with written sanctions, does not seem defensible so far, the human mind still continues to work in the same way. Today's digital conditions demand new ethical codes from us with similar reasoning. Moreover, taking into account the distinctive features of each process it involves. Teaching systems where the digital mind meets the electrochemical mind are the subject of this study. The study first discusses the concept of ethics on a philosophical basis by presenting a general perspective on human beings and their lives, and then draws attention to its reflections in practice and teaching processes. And of course, as individuals in the process, within the limitations of our limits of vision, by criticizing situations that exceed the limits of acceptance of our subjective reason...

Perhaps everything that needs to be said here has to do with the fact that man is a living being that does not fit the circumstances of his birth at all. For the human being who created history, which at first glance presents itself as an admirable painting of Dorian Gray (Wilde, 2018), even though it is nothing more than an absurd picture of selfishness and arrogance, of reason and stupidity standing side by side, is born without completing the development necessary for its survival, as a price for the superiority of standing on two legs. It is a premature birth (Harari, 2015: 22-25). It has no specialized equipment for any skill. It cannot stand, walk, talk, climb, bite, or even hold. In other words, it is born as a powerless being in need of adult care. And the establishment of its mind, which is its only currency, will be paid for this care. What it will become when it grows up, what it will contribute to the world and to itself, will be determined by the social and cultural context that will be presented to him, and by the adult's observation, witnessing, and guidance. . This process is the first form of education and training (Erdem, 2020: 8). It can be said, then, that human beings, and moreover the picture of history they create, are the

product of education more than anything else. First informal and then formal education...

After becoming self-sustaining, will man continue to stay within this first circle and protect it, or will he organize his own values? Will it have the right to choose and decide on learning beyond what is necessary for its survival as a living being? How will subsequent education and training processes and life situations define and position it and what will be expected of it? What are its capabilities and limitations? There are many such questions. From Socrates' and Plato's man born knowing to Lock's blank slate, from behaviorist theories' equation of human with the organism to constructivists' individual who makes its own meaning, these questions, to which dozens of different answers have been produced, are the fundamental questions of both ethics and educational processes and thus of the discussion here. The discussion is based on an intellectual infrastructure guided by these questions and on the understanding that the measure of the "good" and the "good life" should also be redesigned in the newly designed world.

Whether we accept it as a process of changing behavior or as supporting the individual in adapting to life, education must be ethical in terms of all its elements such as curriculum, principles, personnel, time, etc. In the process, many issues such as how students are approached, what kind of materials are presented, how these materials are prepared, how students are evaluated, how students communicate with each other, etc. should be meticulously planned. Education should not only provide ethics education but also be ethical. If education is disconnected from ethical discourse, the question "What is education effective for?" is ignored (Pring, 2001). It should be remembered that education is every action, discourse, and experience that has a formative effect on the individual's mind.

Ethics, in fact, goes beyond one's economic, legal, etc. responsibilities to include an awareness of one's responsibility to society. Instructional design should involve the designer's ethical knowledge in ethical engagement with others in curriculum, dialog, and the dialog between sources and forms of knowledge and power and the social world (Campbell et al., 2005). In design, reflective practices that enable designers' critical engagement with knowledge will become a positive social force with a moral attitude (Britzman, 1991). Teaching is a context-related or situation-specific activity that resists articulation in the context of a simple mechanistic set of rules (Carr, 2005:203).

The fact that instructional design is ICT-based means that it opens itself to informal processes. Thus, new crimes such as the use of unlicensed software, credit card fraud, malicious software, and many ethical or legal problems such as privacy, information accuracy, intellectual property, copyrights, the digital divide, unauthorized access, pornographic content, counterfeiting, fraud, cyberbullying, and security become the subject of interest. Education and training processes should at least have preventive functions in the face of these problems, whose forms, if not themselves, change with digitalization. This suggestion, in fact, reminds us once again of the human perspective that we have emphasized throughout the text. With the slogan 7 is too late, we have to be aware that the education and training processes that we reduce to very young ages increase our responsibilities before our duties.

When the ethical codes developed by science in the process of being, becoming an identity, becoming a determinant, that is, becoming an adult, are determined from above, it is not very possible to understand and put them into practice. Teaching processes that cannot break the chain of hierarchy, that does not allow individuals to participate in decision-making processes and to be the manipulator of their own learning, do not allow the individual to organize their own values. Considering the stages of birth and early development, an individual who is programmed to follow adult directives in practice, even if they potentially exist, tends to avoid being part of the decision-making process in the beginning. When these three propositions are taken together, it can be said that designing teaching processes that challenge the potential of the individual, that offer opportunities to determine and realize his/her own goals, and that oriented towards establishing basic principles of decision, action, and relationship rather than a top-down list of rules can pave the way to the concept and reality of the individual as the ethical constitutive actor of the future. As a problem of relationship and action, ethics requires the individual who thinks, chooses, decides, and acts. And to do is to be. Teaching processes as a sum of encounters constitute the objective and subjective ground for all these complex processes.

Okul Müdürlerinin Akış Deneyimi Yaşama Durumlarının İncelenmesi

Onur ERDOĞAN¹  Ferudun SEZGİN²  Derya KOÇAK³ 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye onurerdogan@gazi.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye ferudun@gazi.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Yavuz Selim İlkokulu, Çorum, Türkiye dkbicak@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmiş

Geliş: 18.07.2023

Kabul: 18.08.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Akış,
Pozitif Psikoloji,
Okul Müdürü,
Zaman Algısı.

Akış deneyimi kişinin yaptığı işe kendisini tamamen vererek işin bir parçası gibi hissetmesi ve keyif alması anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin okul ortamında yaşadıkları akış deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Okul müdürleri kendilerini özgün kılan özellikler olarak en çok iletişim becerilerine ve eğitim anlayışlarına dönük olarak en çok kültüre işaret etmiştir. Okul müdürleri günlük rutin işlerinin okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aileler ve çevre temalarında gerçekleştiğini belirtmiştir. Bununla birlikte okul müdürleri okulda yapılacak işlerin net olduğunu ve kararların ortak alındığını düşünmektedir. Okulda yapılan en anlamlı iş olarak okul müdürleri öğrencilerle yaptıkları işlere dikkat çekerken potansiyellerini kullanmalarına engel olan işler olarak bürokrasi, eğitim dışı işler, veliler, bütçe ve yapısal/sistemsel işlere dikkat çekmiştir. Katılımcıların tümü öğrencilerin dâhil olduğu işlerde zaman algısının kaybolduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri zaman algısını kayb ettikleri işleri keyifli, verimli ve kaliteli olarak nitelendirirken öğrencilerin de keyif aldıkları durumlarda zaman algısını kayb ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri kontrol sahibi oldukları durumlarda olumlu duygular içinde olduklarına ve kontrol sahibi olmadıkları durumlarda ise olumsuz duygular yaşadıklarına vurgu yapmıştır. Katılımcılar hedeflerine ulaştıklarında ve öğrencilerin başarılı olduğu durumlarda özgüvenlerinin, özsaygılarının ve kendilerine olan inançlarının geliştiğini belirtmiştir. Okul müdürleri motivasyon kaynakları olarak içsel motivasyonun önemine dikkat çekmiş ve okulu daha anlamlı kılacak önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları alanyazın ve eğitim politikaları bağlamında tartışılmıştır.

Investigation of School Principals' Experiences of Flow

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 18.07.2023

Accepted: 18.08.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Flow,
Positive Psychology,
School Principal,
Perception of Time.

The experience of flow means that a person is fully immersed in what they are doing, feeling part of it and enjoying it. This study, which aims to examine the flow experiences of school principals in the school environment, was designed in a phenomenological pattern. The participants consisted of 12 school principals determined by criterion sampling. In the study, data were collected face to face through semi-structured interview forms and analyzed using descriptive analysis. School principals pointed to the culture mostly in terms of communication skills and understanding of education as the feature that makes them unique. The school principals stated that their daily routine was carried out in school, supervision and control, bureaucratic processes, families, and the environment. However, school principals think that the work to be done at school is clear, and decisions are taken jointly. While the principals drew attention to the work they do with the students as the most meaningful work done at school, they drew attention to bureaucracy, non-educational work, parents, budget, and structural/systemic work that prevent them from using their potential. All participants stated that the perception of time was lost in the works in which the students were involved. While the school principals describe the jobs in which they lose their time perception as enjoyable, productive, and high quality, they also stated that the students lose their time perception when they enjoy it. School principals emphasized that they have positive emotions when they have control and experience negative emotions when they do not. Participants stated that their self-confidence, self-esteem, and self-belief improved when they reached their goals and when students were successful. School principals drew attention to the importance of intrinsic motivation as motivation source and made suggestions to make the school more meaningful. The results of the research are discussed in the context of the literature and education policies.

Atıf/Citation: Erdoğan, O., Sezgin, F. & Koçak, D. (2023). Okul Müdürlerinin Akış Deneyimi Yaşama Durumlarının İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 976-998.

"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"



GİRİŞ

Yaşamdaki kötü durumları düzeltmeye çalışmaktan ziyade yaşamı kaliteli hale getirmeyi amaçlayan pozitif psikoloji, psikolojinin patolojilerinin tedavisinden, yeterlik ve kapasitelerin gelişmesine doğru odaklanmaktadır (Kurz, 2006; Seligman, 2002). Pozitif psikolojinin alanını iyi oluş, bağlılık, memnuniyet, akış, neşe, duygusal zevkler, mutluluk, iyimserlik ve haz gibi daha çok olumlu kişisel deneyimlerle ilgili olan kavramlar oluşturmaktadır (Seligman, 2002). Geçmişten günümüze pek çok araştırmaya konu olan pozitif psikoloji kavram ve yapıları eğitim yönetimi alanında da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Bogler ve Somech, 2019; Hoy ve Tarter, 2011; Lopez ve Magyar-Moe, 2006).

Pozitif psikoloji çalışma alanı içinde yer alan akış deneyimi ilk kez Csikszentmihalyi (1975) tarafından tanımlanmıştır. Dünya'nın çeşitli yerlerinde birçok farklı meslekten kişiyle yapılan araştırmalar sonucunda akış yaşayan bireylerin deneyimlerini benzer şekillerde tarif ettiği vurgulanmaktadır. Pek çok kişi yaşadıkları deneyimi tarif ederken “*kendileri dışında bir güçle sürüklenme, bir enerji akımı ile çaba göstermeksizin hareket etme*” benzetmesini kullanmıştır. Bu ortak deneyime “akış” adı verilmiştir (Csikszentmihalyi, 2017, s. 57). Akış, kişinin bilişsel olarak verimli, motive ve mutlu hissettiği psikolojik bir durumdur (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Akış, keyifli bir faaliyetle derinden ilgilenen bireylerin deneyimlediği bir bilinç halini ifade eder. Bu bilişsel durum “optimal deneyim” olarak nitelendirilmiştir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi, 1990). Optimal deneyim, kişinin bedeni ve zihni ile gönüllü bir çaba gösterdiğinde, hedeflerine odaklandığında ve değerli bulduğu bir işi başardığında gerçekleşmektedir. Optimal deneyim hem zorlayıcı görevlerin hem de becerilerin ortalama düzeyin üzerine çıktığı durumlarda gerçekleşmektedir. Bu anlarda kişi hem mutlu hem de odaklanmıştır (Csikszentmihalyi, 2017, s. 96).

Akış deneyimi, bireyin bir etkinliğe kendini tamamen vermesi, eylemlerinin kontrolünü hissetmesi, benliğini çevreden soyutlaması ve tam konsantrasyon hallerinin oluşturduğu bütünsel bir histir. Zorlu bir aktivite sırasında kişinin yaptığı işten keyif alma durumunu yansıtır. Akışın, oyunlar, sanatsal performanslar, dini ritüeller gibi aktivitelerde görülme sıklığı daha fazladır (Csikszentmihalyi, 1990, s.137). Akış pasif bir durumda değil, bireyin onu motive eden etkinliğe yoğunlaştığında, etkinliği gerçekleştirmek için odaklandığında ortaya çıkar. Akışın gerçekleşmesi için net hedefler ve hızlı bir geri bildirim mekanizması olması gerekmektedir. Hedefler, bireylerin faaliyete odaklanmasını sağlar. Hızlı ve net bir geri bildirim mekanizması, hedefe ulaşmadaki ilerlemeyi gösterir. Öte yandan akış, algılanan zorluk ve beceri dengesinin yol açtığı bir durumdur. İşin zorluğu kişinin becerisinden yüksek olduğu durumlarda kaygı, fazla düşük olduğunda ise ilgisizlik hissi ortaya çıkmaktadır. Kişinin becerileri ve faaliyetin zorluğu dengede olduğunda ve her ikisinin de ortalamanın üzerinde olduğunda akış ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Engeser ve Rheinberg, 2008). Akış, tam konsantrasyon (Guo ve Poole, 2009; Jackson ve Marsh, 1996) ve tam katılım düzeyini (Nacke ve Lindley, 2010) ifade etmektedir. Akış durumunda zaman algısı değişmektedir. Saatler dakika gibi geçebilir ve dakikalar saat gibi hissedilebilir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 83). Akış deneyimi, yüksek benlik saygısı (Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi ve Nakamura, 2014) ve yaşam memnuniyeti (Sahoo ve Sahu, 2009) ile önemli ölçüde ilişkili olmakla birlikte, bu deneyimi sık yaşayan kişilerin yaşam kalitesi iyileşmeye başlamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi, akışın gerçekleşebilmesi için bireyin ve aktivitenin belirli ön koşulları karşılaması gerektiğini belirtir. Bunlardan biri, bireyin ototelik bir kişiliğe sahip olmasıdır. Genel olarak akış deneyimlerine yol açan faaliyetlerin “ototelik” olduğu ifade edilebilir. Ototelik deneyim, gelecekteki bazı yararlar için yapılmayan, kişinin zevk aldığı, kendini iyi hissettirdiği ve yapmaya değer bulduğu için yaptığı deneyimdir. Yapılan faaliyetin kendisinin başlı başına ödül olduğu, bireyin yapacağı işin sonunda herhangi bir kazanım elde etme beklentisinin olmadığı durumda bu aktivite ototelik hale gelmekte ve akış yaşanmaktadır (Csikszentmihalyi, 2018, s. 107; Sahoo ve Sahu, 2009). Akış deneyimleri farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bazıları futbol, dans veya koşu gibi bir sporla uğraşırken akış yaşayabilirken; bazıları resim, yazma gibi bir faaliyette bulunurken akış deneyimine sahip olabilir. Yaratıcı faaliyetler, müzik, spor ve oyunlar akış durumunun

yaşanması muhtemel aktivitelerdir (Csikszentmihalyi, 1999; Jackson ve Roberts, 1992; Kowal ve Fortier, 1999).

Akış deneyiminin literatürde çeşitli yönleriyle incelendiği görülmektedir. Çevrimiçi tüketici davranışı (Baytar ve Yükselen, 2018; Ettis, 2017; Koufaris, 2002; Novak vd., 2000), çevrimiçi oyunlar (Hsu ve Lu, 2004; Marston vd., 2016), müzik (Custodero, 2002; Teztel, 2016; O'Neill, 1999), spor (Jackson ve Eklund, 2002; Jackson ve Marsh, 1996), iş yerinde akış deneyimi (Bakker, 2005; Salanova vd., 2006; Yaşın, 2016), turizm (Arslan Ayazlar, 2015; İşçi, 2016), boş zaman aktiviteleri (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Mannell vd., 1988) akış deneyimini ele alan farklı çalışmalardır. Yapılan araştırmalar, akış deneyiminin birçok alt boyutu barındıran bir kavram olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Engeser, 2012; Guo ve Poole, 2009; Pace, 2004). Bakker (2008), aktiviteye dalma, zevk ve içsel motivasyonun akış araştırmalarına dahil edilen üç ortak öğe olduğunu ifade etmektedir. Csikszentmihalyi (2017), akış deneyimini hedeflerin netliği, anlık geri bildirim, yüksek düzeyde ve birbirine eşit zorluk ve beceriler, derin konsantrasyon, içinde bulunulan anın önemi, güçlü kontrol duygusu, değişen zaman algısı ve egonun ortadan kalkması olmak üzere sekiz koşulla tanımlamaktadır. Bu koşulların görece önemleri farklılık göstermekle birlikte büyük bölümü akış halinde olma hissinin en belirgin bileşenleridir.

Yapılan araştırmalar akışın kendi başına performansı artıran oldukça işlevsel bir durum olduğunu göstermektedir. Akış yaşayan bireyler daha motive edilmiş ve akışı tekrar deneyimlemek için zorlayıcı görevler üstlenirler. Diğer iş alanlarındaki birçok insan gibi öğretmenler de akış deneyimi yaşamakta; birtakım faktörler akış deneyimlerinin kalitesini ve sıklığını etkilemektedir (Bakker, 2005; Frase, 1998). Eğitim alanında akış deneyimine ilişkin birtakım araştırmalar (Eryılmaz ve Mammadov, 2016; Guan, 2013; Kalay, 2013; Liao, 2006; Şentürk, 2010; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006) yapılmış olmakla birlikte spesifik olarak okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerini inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (Büyükoğlu, 2015; Danehy, 2006; Safier, 2004).

Okul yönetiminin temel görevi, insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını artırmaktır (Özden, 2013, s.81). Bu görevin gerçekleşebilmesi okul müdürlerinin yeterliliği ile bağlantılıdır. Okul müdürleri, okulun politikaları, prosedürleri, aktiviteleri, kaynakları, kural ve standartlarını oluşturmaya ve sorunsuz işlenmesini sağlamaya çalışır. Paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasında, okul başarısının artırılması ve kültürünün şekillenmesinde önemli bir misyon üstlenmişlerdir (Buluç, 2013, s. 121). Okul müdürleri etkili bir iletişim ağı kurabilmeli (Erol, 1995); sorun çözme konusunda yeterlik kazanmalı (Çelikten, 2001); çalışan, paylaşan, üreten bir okul ortamı yaratmalıdır (Dönmez vd., 2011). Ancak Türk eğitim sistemi içinde okul yönetimi sorununun sürekli gündemde olduğu bilinmekte ve müdürlerin sorunlarına odaklanan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akça ve Yaman 2009; Bıyık, 2014). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar okul içi ve okul dışı birçok nedenden kaynaklanmaktadır (Karakütük ve Özbal, 2019). Okulla ilgili sorunlara çözüm yolları bulmak, madde ve insan kaynaklarını örgütlemek gibi pek çok önemli sorumlulukları bulunan okul müdürlerinin birçok nedenden dolayı tükenmişlik yaşadığı ifade edilmektedir (Aksu ve Baysal, 2005). Mali kaynakların yönetimi, fiziksel koşullar, yönetsel sorunlar gibi birçok engelle karşılaşan (Çetin, 2019) okul müdürlerinin yönetmelikler çerçevesinde tanımlanmadığı halde yapmak zorunda olduklarını düşündükleri birtakım işler de bulunmaktadır (Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013). Bu durum okullarda yönetsel etkinliklerin kalitesinde azalmaya neden olabilmektedir.

Okullarda karşılaşılan sorunlar, çağdaş yönetim anlayışı ve yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte okul müdürlerinin liderlik rolü önem kazanmış (Memişoğlu, 2003), eğitim kalitesinden giderek daha fazla sorumlu tutulan okul müdürlerinin rolleri daha esnek ve çeşitli hale gelmiştir (Fullan ve Watson, 2000; Mulford, 2013). Bu bağlamda değişim sürecini başarıyla yönetebilecek öğretimsel ve yönetsel liderlik yapabilecek, yenilikçi, duyarlı, yaratıcı okul müdürlerine ihtiyaç artmıştır (Aslan ve Karip, 2014; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çalık, 2003; Özdemir, 2014, s.7; Özdemir ve Sezgin, 2002; Tahaoğlu ve Gedikoğlu,

2009). Okul müdürünün liderlik özelliği etkili okulları oluşturan temel özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Zigarelli, 1996). Okul gelişimi ve kalitesinin anahtarı olan okul liderliği (Hess ve Kelly, 2007), güçlü bir kurum kültürünün oluşturulmasında önem taşımaktadır (Erdem ve Dikici, 2009). Liderler çalışanları motive etmek, örgütsel verimliliği artırmak (Önen ve Kanayran, 2015), okul kültürünü şekillendirerek pozitif bir okul iklimi oluşturmak, güven ve saygı ortamı oluşturmak, ortak bir vizyon yaratmak için çalışmaktadır (Çelikten, 2003).

Okulların etkililiği ile yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri yaratıcılık, etkileycilik gibi çok boyutlu liderlik yaklaşımlarını içeren bir yönetim anlayışı ile olanaklıdır (Gümüseli, 2001). Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları okuldaki güven ortamının gelişmesini sağlamakta, örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Demirağ ve Çelik, 2019). Eğitim liderleri bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Eğitimde kalkınma lider yöneticilerle sağlanabilir. Hedeflere dönük politikaların saptanması ve gerçekleştirilebilmesi, sorumluluğundaki insan ve madde kaynaklarının etkili şekilde kullanılabilmesi lider yöneticilerle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2015, s. 218). Günümüzde okul müdürleri okul iklimini ve öğrenci başarısını etkileyen bir öğretim veya eğitim lideri olarak öne çıkmaktadır (Witziers vd., 2003). Eğitim liderinin sürekli öğrenen birisi olması gerekir. Çünkü öğrenmeyi bilen bir lider değişimi kucaklayabilir. Geleceğin liderlerinden çalışanlar arasındaki kültürel, düşünsel ve cinsiyet farklarına daha saygılı olmaları; çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmeleri; farklılıkları benimsemeyi öğrenmeleri; kurumlarını toplumsal değerlerin yansımaya olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlemeleri beklenmektedir (Özden, 2013, s. 102). Liderlerin ihtiyaç duyacakları bu beceriler ve yeterlikler; geleceğe odaklanmak, yönü ve odağı sürdürmek ve stratejik hareket etmek olarak kategorize edilebilir. Geleceğe odaklanmak, liderlerin daha iyi bir gelecek için ortak bir anlayış ve adanmışlık oluşturarak toplumu ve okul personelini ikna etmesidir. Odağın ve yönün sürdürülmesi, liderlerin bütün kararlarını okulun inançlarına ve vizyonuna paralel götürmesidir. Stratejik hareket etmek ise liderin öğretmenler ve diğer personellerin okuldaki her şeyi öğrenci çalışmaları etrafında toplamanın yollarını açmaktır (Schlechty, 2014, s. 187-202). Eğitim sisteminde bu denli öneme sahip eğitim liderlerinin çalışmalarını daha anlamlı kılabilmek, başarıyı tecrübe edinerek yeteneklerini daha çok geliştirmelerine katkı sunabilmek amacıyla, akış deneyiminin, okul yönetiminde işlerliğinin çok yönlü araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimi yaşama sıklığı ve kalitesi noktasında daha fazla bilgi edinebilmek, onların motivasyonlarını artırmak amacıyla verimli bir yol olarak görülebilir. Okul müdürlerinin ototelik deneyim yaşadığı görevlerin neler olduğu, hangi sıklıkta akış yaşadıkları, akış deneyiminin iş yaşamında ne gibi sonuçlara neden olduğunun gözlenmesi için akış boyutlarının göz önüne alınarak incelenmesi gerekmektedir. Çalışanların işe yönelik faaliyetlerinde yaratılan akış deneyiminin işe yönelik olumlu duygulara yol açtığı ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Benlik saygısı ve yaşam memnuniyeti yüksek bir birey kendisini ve çevresini motive edebilir. Motivasyon için önemli bir güç olarak görülen akış deneyimi (Engeser ve Rheinberg, 2008), yaşanan anı daha eğlenceli kılmakta, beceriler geliştirmeyi sağlamakta, özgüven inşa etmekte ve insanlığa önemli katkılarda bulunmayı sağladığı için önemli görülmektedir (Csikszentmihalyi, 2018, s. 74). Okul müdürlerinin işleri ile anlamlı ilişkiler geliştirebilmesi, okulların amaçlarına ulaşabilmelerinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, okul müdürlerine kendilerinden beklenen rolleri başarı ile yerine getirebilmeleri için yeni bir bakış açısı geliştirme fırsatı sunabilir. Aynı zamanda müdürlerin akış deneyimine sahip olma durumlarının belirlenmesi ile eğitim ortamının verimliliğinin artırılması yönünde yöneticilere yol gösterebilir. Araştırmada akış deneyiminin eğitim yönetiminin bir bileşeni olarak değerlendirilebileceği varsayımından yola çıkarak teorinin eğitim yönetimine yansımalarını görmek amaçlanmıştır. Kuram çerçevesinde okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama düzeylerinin belirlenmesinin literatüre anlamlı bir katkı sunabileceği öngörülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin okul ortamında akış yaşama durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla “Okul müdürleri görevlerini yerine getirirken akış/akış benzeri deneyimler

yaşadıklarını ne şekilde ifade etmektedirler?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar katılımcılar tarafından tanımlandığı şekliyle bir fenomen hakkındaki deneyimlerin özünün belirlenmeye çalışıldığı araştırma stratejisidir. Bu metodolojide kapsamlı ve uzun süreli katılım yoluyla az sayıda konu incelenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2009). Mevcut araştırmada okul müdürlerinin akış deneyimine yükledikleri anlamın kendi bakış açılarına göre betimlenmesi ve yaşadıkları akış deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Akış deneyim ve yaşantıyı yansıtan bir olgu olduğundan bu deneyim ve yaşantıyı derinlemesine çözümlenebilmek amacıyla fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken akış deneyimi yaşayıp yaşamadıkları ve bu deneyime yol açan faktörler akış teorisi perspektifinden incelenmiştir. Fenomenolojik araştırmaların doğası gereği yapılan araştırmada okul müdürlerinin akış deneyimine ilişkin görüşlerine derinlemesine ve ayrıntılı olarak odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırma için ölçüt en az üç yıl okul müdürlüğü görevinde bulunmuş olmaktadır. Bu ölçütü katılımcıların okul müdürlüğü deneyimini yeteri kadar edinmiş olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca farklı düzeydeki okullarda görev yapan müdürler çalışmaya dâhil edilerek veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Gönüllülük esasına göre belirlenen araştırmanın katılımcı grubunu ikisi kadın ve 10'u erkek olmak üzere 12 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların okul müdürlüğü deneyimi 3-30 yıl arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin biri anaokulunda, beşi ilkokulda, dördü ortaokulda ve ikisi lisede görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi'ne dayanan, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu pozitif psikoloji ve akışa ilişkin literatüre ve çalışmanın amacına göre hazırlanmıştır. Görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve bu bağlamda anlaşılmasında güçlük yaşanabileceği düşünülen sorular yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte akış teorisine dönük derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik bazı sorular alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma eklenmiştir. Son hali verilen formla iki okul müdürüyle ön uygulama yapılmış ve formda bazı düzenlemelere gidilmiştir. Formun nihai halinde 13 soru ve bunun yanında sonda tipi sorular bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olması önem arz etmektedir. Bu noktada güvenilirlik, iç geçerlik ve dış geçerliğe işaret edilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik gözlemin doğruluğuna dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmalar görüşmeler yoluyla zengin ve derinlemesine bilgi edinme olanağı sunmakla birlikte görüşmelerde katılımcılar tarafından yapılan açıklamalar önyargılar, öfke ve politika gibi sebeplerden ötürü çarpıtılabilmektedir. Güvenirliği düşürebilecek bu ve bunun gibi durumların önüne geçilebilmesi açısından Fraenkel ve Wallen (2009) bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler doğrultusunda yapılan görüşmelerde katılımcıların rahat hissetmesini sağlamak amacıyla görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce bir süre araştırma konusu dışındaki konularda sohbet edilmiştir. Görüşmeler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmış ve katılımcılara ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından ve bu çalışma için kullanılacağına taahhüdü verilmiştir. Ayrıca bulgularda katılımcıların ifadeleri kendi cümleleriyle verilmiştir. Geçerlik bağlamında ise iç geçerliğin sağlanması için her görüşme araştırmacı tarafından detaylı notlar tutularak aynı ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için ise veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle raporlaştırılmıştır. Ham

veriler metinlere dönüştürülerek kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar temalara dönüştürülmüştür. Analiz sürecinde okul müdürlerine M1, M2, ..., M12 gibi takma isimler verilmiştir. Araştırmanın bütününe ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Etik

Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.06.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-700405 sayılı etik onay belgesi mevcuttur.

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan okul müdürlerinden öncelikle kendilerini özgün kılan ve başkalarından ayıran ne gibi özellikleri olduğu hakkında görüşleri istenmiştir. Elde edilen veriler kişisel özellikler temasında incelenmiştir. Okul müdürlerinin çoğu kendilerini özgün kılan özelliklerin başında “*iletişim becerilerinin*” geldiğini vurgulamıştır. Bunu önem sırasına göre değişime açıklık, sorunlara çözüm bulma, adil olma, empati kurma, tecrübe, çalışmayı sevme, kuralcı olma ve zorlayıcı güç kullanmama izlemiştir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Çalışma hayatımda, öğretmenliğimde kendimi yöneticilerin yerine koyarak, idareciliğimde de öğretmenlerin yerine koyarak çalıştım. Bu şekilde daha verimli olduğumu düşündüm. Öğrencilerime iyi model olmaya çalışırım. Çalışmayı seviyorum. Her yönde aktif olmayı, sorunlara çözüm bulmayı seviyorum. Önüme çıkan engelleri aşarak çalışırım.” [M9]

“Okul-öğrenci-öğretmen birbirini tamamlayan, birlikte gelişen, birbirinin çarkları şeklinde olduğunu düşünüyorum. Yenilikleri takip ettiğimi, çağın gereklerine uymaya çalıştığımı düşünüyorum.” [M10]

“...Beni özgün kılan iletişim yönümün açık olması. Öğrencileri anlamaya, dinlemeye yönelik bir yapım oldu hep. Yöneticiliğe başladığım günden itibaren otoriter, baskıcı veya yöneticiliğin zorlayıcı gücünü kullanmamaya çalıştım. İletişime açık ve bir şeyleri ikna yoluyla ifade ederek aşmaya, çözmeye çalıştım. Öğrencilere iletişime açık olduğumu, her türlü problemi gelip benimle paylaşabileceklerini ifade ettim.” [M11]

Okul müdürlerinin eğitim anlayışlarına ilişkin görüşleri eğitim anlayışı temasında incelenmiştir. Bu temada katılımcıların en çok ifade ettikleri görüş *okul kültürü* alt temasında olmuştur. Okul kültürünü önem sırasına göre öğrenci merkezli eğitim, öğretmen-öğrenci-veli iletişimi, akademik başarı, manevi değerler, proje merkezli eğitim ve aidiyet izlemiştir. Okul müdürlerinin eğitim anlayışları ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Demokratik bir eğitim ortamı hazırlamak için çabalıyorum. Bunun için yaptığım ve yapacağım çalışmalarda mutlaka öğretmenlerin ve çalışanların görüşlerini almaya çalışırım. Katılımcı bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.” [M1]

“Yöneticilik birikimimi doğru kullandığıma inanıyorum. Daha önce görev yaptığım okullara gittiğimde yaptıklarımın devam ettirildiğini; kalıcı bir kültür oluşturabildiğimi görüyorum. Okul kültüründe etki yaptığımı, köklü değişiklikler yapabildiğimi düşünüyorum.” [M5]

“Her paydaşı dinlerim. Dinledikten sonra karar veririm. Öğretmeni, öğrenciyi, veliyi anlamak çok önemli. Hepsini danışmanımız, hepsini dinlerim.” [M12]

Okulun Günlük Rutin İşleri

Katılımcılara rutin işlerinin ne olduğu, onları hangi işlerin daha çok meşgul ettiği sorulmuştur. Cevaplar; okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aile ve çevre olmak üzere beş temada toplanmıştır. Katılımcıların en çok ifade ettikleri görüş okul temasında olmuştur. Bu tema altında öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler sıklıkla vurgulanmıştır. Bunu önem sırasına göre öğrenci disiplin problemleri, çalışanlarla görüşmeler, inşaat işleri ve rehberlikle ilgili işler izlemiştir. Denetim ve kontrol temasında en çok vurgulanan görüş okul bina ve çevresinin kontrol edilmesidir. Bunu önem sırasına göre sınıf ziyaretleri, planların takibi, güvenlikle ilgili işler, temizlik, nöbet ve okula giriş çıkışla ilgili işler izlemiştir. Bürokratik süreç temasında katılımcılar tarafından öncelikle vurgulanan iş, resmi yazışmaların takibi olmuştur. Evrak işleri ise atıf yapılan bir diğer iş olmuştur. Aile boyutunda ise velilerle görüşmeler yer alırken çevre boyutunda kurumlar arası ilişkiler yer almıştır. Okul müdürlerinin konuya ilişkin ifadelerinden bazıları

şunlardır:

“Okul idaresinin belli rutin işleri var: Resmi yazışmalar, diğer kurumlarla diyaloglar gibi...Yaptığımız planlamalarda nerede olduğumuzu kontrol etmeye çalışırım.” [M1]

“Sabah geldiğimizde DYS’deki yazılara bakıyoruz. Öğretmenlere duyurulması gereken herhangi bir yazı var mı diye.. Rehber öğretmenimiz geldiğinde birlikte öğrencilerle-velilerle görüşmelerimizi yaparız. Öğretmenlerimizin istekleri oluyor...Özellikle her teneffüs dışarıda oluyorum. Öğrencilerimize, öğretmenlerimize varlığımızı hissettiriyoruz.” [M2]

“Okulu ben açarım. Bahçeyi, çevreyi gezerim. Okul eğitim-öğretime bütün birimleriyle hazır mı diye kontrol ederim. Arkadaşlarımı karşılarım. Ders başlamadan önce onlarla sohbet ederim...” [M7]

“Öncelikle bütün personele selam vermeye, güler yüz göstermeye gayret ederim. Daha sonra DYS’den gelen yazıları kontrol ederim. Acil yapmamız gereken işler olup olmadığını kontrol ederim. Ona göre hangi personel hangi işleri yapacak planlarım. Teneffüslerde öğrencileri gözlemlemeye çalışırım. Öğretmen arkadaşlarıma sık sık bir sıkıntısı bir ihtiyacı olup olmadığını sormaya çalışırım. Bireysel görüşmeler yaparım... Beni en çok öğrenci disiplin problemleri zorlayabiliyor. Daha çok mesai harcamamıza sebep olabiliyor...”[M11]

Hedeflerin ve Planların Netliği

Katılımcılara okulun eğitim, öğretim ve yönetim süreçleriyle ilgili olarak hangi görevlerin ne zaman yapılacağına ilişkin hedeflerinin ve planlarının ne düzeyde net olduğu; hangi işlerin ne şekilde yapılacağına nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Katılımcıların tümü okulda yapılacak işlerin belirgin ve net olduğu, kararların ise hep birlikte alındığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı müdürlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yapacağımız işler nettir. Birlikte karar veriyoruz. Diyelim ki yönetim işlerinde müdür yardımcısı arkadaşlarla karar veriyorum. Toplantının ne zaman yapılacağı, gündem maddelerinin neler olacağı gibi. Eğitim planlamalarında birlikte karar veriyoruz. Benim kararım da önemli ama onlar da fikrini söyleyecek ve ortak bir karar alacağız. Toplantılarda öğretmenlerin kararları benim için çok önemli. Yeri geldiğinde öğrencilerden de fikir alabiliyoruz. Mesela bir forma rengi belirlenecek burada öğrencilerin fikrini sormak lazım. Formayı giyecek olan öğrenciler...”[M9]

“Dönem başında kurul toplantımızda planımızı yaparız. Hangi öğretmen ne yapacak, hangi projeleri yürütecek, neyi kutlayacak hepsi belirgindir. Dönem başında her şey bellidir.” [M6]

“...Kurul toplantılarımız oluyor. Yönetme değil de beraber yönetmeyi yaşadığımızı hissediyorum. Birlikte karar alıyoruz. Öğretmenler Kurulu bizim yasama organımız...” [M4]

“Planlamanın önemli olduğunu düşünüyorum. Plansız hiçbir şey olmuyor. Başarının tesadüf olmayacağını planlamaya dayandığını düşünüyorum. Yönetimsel alanlarda ortak karar almak işimizi kolaylaştırıyor.” [M10]

Önemli, Anlamlı ve Gelişim Sağlan İş ya da Görevler

Okul müdürlerine önemli ve anlamlı gördükleri işlerin neler olduğu sorulmuştur. Cevapların analizi sonucu, öğrenci teması belirlenmiştir. Bu tema altında okul müdürleri en çok öğrencilerle birlikte yaptıkları işleri daha önemli ve anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunu sırası ile dezavantajlı öğrencilerle ilgilenmek, proje faaliyetleri, iyi insan yetiştirmek, başarı ve mutluluk izlemiştir. Müdürlerin konuya ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerimiz için yapılan her türlü faaliyet, etkinlik, projeler beni en fazla motive eden konulardır. Bu yönde görevimi önemsiyorum ve hem insani hem idari boyuttaki sorumluluklarımı yerime getirmeye çalışıyorum.” [M1]

“Çocuklar için yaptığımız işleri daha önemli görüyorum. Diğer işler memurun yapacağı, herkesin yapabileceği işlerdir. Çocuklara faydalı olabilmek sadece eğitim-öğretim açısından değil; ailevi konularda da özellikle dezavantajlı çocukların kimler olduğunu, sorunlarının neler olduğunu bilerek onların yarasına merhem olabilecek işler yaptığımızda, destek olduğumuzda daha mutlu oluruz.” [M2]

“İyi bir insan yetiştirmek boyutunda çaba sarf ediyorum. Özellikle öğrenciler vatan, millet, bayrak, şehit, sadakat gibi değerleri anlamalı. Geçmişle bağımızı koparmamalıyız. Ders yükleyerek gençleri

değerlerimizden uzaklaştırıyoruz.” [M7]

“Bizler eğitimciyiz. Eğitime katkısı olan her türlü çalışma bizim için çok önemli. Bunu proje çalışmalarında daha çok yaşıyorum. Taşınabilir olarak köyden gelen, merkeze, Ankara'ya dahi hiç gitmemiş öğrenciler yurt dışında staj eğitimi alıyor. Bu heyecan verici benim için. Hareketlilik beni çok motive ediyor.” [M9]

Katılımcılara, okuldaki görevlerinin güçlü yönlerini geliştirmelerine, tüm potansiyellerini kullanmalarına fırsat verip vermediği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Tüm katılımcılar okuldaki birtakım işlerin potansiyellerini kullanmalarına engel olduğunu belirtmiştir. Bu duruma neden olan etmenler bürokrasi, eğitim dışı işler, veli, bütçe, yapısal/sistemsel sorunlar temasında incelenmiştir. Buna göre okul müdürleri evrak işlerinin, eğitim dışı işlerin, akademik başarı odaklı velilerin, yönetici atamalarının, yetki-sorumsuzluk dengesizliğinin, siyasi bazı nedenlerin, eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin ve yöneticilik görev süresinin güçlü yönlerinin kullanmalarının önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bizim işimiz çocuklarla, eğitim ve öğretimle ilgili. Öğrencilerle ilgili olmayan pek çok şeye koşuturuyoruz: Doğalgaz, bahçe, elektrik, ...aklınıza gelebilecek her şey...Eğitim sisteminin sürekli değişmesi, idarecilikte de sürekli değişiklikler olduğu için okullara aidiyet sağlayamıyoruz. Dört yılda bir idarecinin görev yeri değişiyor. Görev süresi yapacağımız işlere ket vuruyor.” [M3]

“Kamuda bütçe kısıtlılığı, sorumluluk-yetki dengesizlikleri engel olabiliyor. Müteahhitlik yapmaktan, farklı işlerle uğraşmaktan yılgınlık yaşıyorsunuz... En büyük engel bütçe.” [M4]

“Bazı günler sekizden beşe kadar yazı takip ediyoruz. Milli Eğitim'den resmi yazı geliyor, istatistik geliyor farklı farklı alanlarda. Gün boyunca onunla ilgileniyoruz. Gelen bir çocuğun sorununu çözemiyoruz. Öğretmenimizin dersle ilgili bir sorunu oluyor. Geliyor, geri gidiyor. Bürokrasi, okul işlerine kendimizi yeterince vermemize engel oluyor. Bazı veliler çocuğunun sosyal ortamlara girmesini istemediklerini söylüyor. Beden Eğitimi, müzik, resim gibi dersleri ders olarak görmüyorlar.” [M8]

“Bütün iş sadece sizde bitmiyor. İç sebepler, veliden, öğrenciden, fiziki imkânlardan, bakanlık bürokrasisinden kaynaklanan birçok şey ileri sıkıntıya sokabiliyor. Özellikle bürokrasi...Eğitimci gibi değil de müteahhit gibi okul müdürlerinin çalışmaları. Eğitime öğretime fazla zaman ayıramama endişemiz var.”

Zaman Algısının Kaybolduğu Durumlar

Okul müdürlerinin zaman algısının kaybolduğu işlere yönelik görüşleri; öğrenci, veli ve okul temasında incelenmiştir. Katılımcıların en çok vurguladıkları görüşler öğrenci temasında olmuştur. Katılımcıların tümü öğrencilerin dahil olduğu işlerde zaman algısının kaybolduğunu belirtmiştir. Özellikle sosyal, sportif, kültürel faaliyetlerde bu tür güçlü bir duygu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri öğrenci temasında öğrencilerin dahil olduğu işlerde, derse girdiklerinde, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, disiplin problemlerinde, projelerde, programlarda, yarışmalarda, denemelerde, rehberlik faaliyetlerinde ve kurslarda zaman algılarını kayb ettiklerini belirtmişlerdir. Veli boyutunda ise velilerle görüşmelerde ve veli ziyaretlerinde zaman algısını kaybedebilirlerken okul boyutunda genellikle ilgili işlerde zaman algısını kaybedebilmektedirler. Konu ile ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kişinin keyif aldığı daha çok öğrencilerle ilgilendiği anlardır. Bahçede çocuklarla oyun oynamak, birlikte vakit geçirmek, sınıfta etkinlik yapmak...” [M2]

“Özellikle öğrencilerle ve velilerle ilgili problemler varsa onu çözümlemem gerekir. Böyle durumlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.” [M9]

“...dereceye giren öğrencilerimizin ödüllendirildiği durumlarda; onların motivasyonlarının artırılmasında zaman kavramı benim için gidiyor. Ders harici öğrencilerle sosyal, kültürel faaliyetler yaptığımızda onları desteklediğimizde daha mutlu oluyorum. Onların yüzündeki gülücükleri görmek beni mutlu ediyor, zaman kavramı ortadan kalkıyor.” [M10]

“Zaman algısının yok olduğu durumlar özellikle öğrencilerle birlikte katıldığım sportif faaliyetlerdir. Öğrencilerle beraber öğrencilere hitap eden aktivitelerde yer almak beni mutlu ediyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Bununla beraber öğrencilerin dersine girmek, rehberlik yapmak zamanın nasıl geçtiğini anlamadığım aktivitelerden.” [M11]

Katılımcılara zaman algısının yok olmasının yapılan işin hangi özelliğiyle ilgili olduğu sorulmuştur. Katılımcılar işin keyifli olmasının zaman algısının yitmesine sebep olabilecek en önemli faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu sırası ile verimli ve kaliteli olarak algılanan işler izlemiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“İnsanın önemseydiği, keyif aldığı işleri yapması zamanın hızlı geçmesini sağlıyor.” [M2]

“Yaptığım işten zevk aldığımı, severek yaptığımı gösterir.” [M9]

“Zaman algısının kaybolması kesinlikle o işten keyif almaya ilgilidir. O işin muhataplarına hitap edebilmesiyle ilgilidir. Öğrenciyse öğrenciye hitap edebilecek bir iş, aktivite; yetişkinse yetişkine hitap edebilecek bir iş, aktivitedir.” [M11]

Okul müdürleri, öğrenci açısından zaman algısının kaybolmasına neden olan öğrenme sürecinin özelliklerini daha çok keyifli bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bunu sırası ile öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi, verimli olarak algılanan süreçler, öğrencilerin başarılı, motive ve aidiyet hissettikleri süreçler, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri, mutlu oldukları süreçler, öğrencilerin istek ve yeteneklerinin öncelendiği süreçler ve öğrencilerin önemsendiklerini hissettikleri süreçler izlemiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencide zaman su gibi geçiyorsa orada verimli bir iş yapıyor demektir. Çocuğun istekleri, arzuları, yetenekleri ile ilgili bir iş yapıldığını gösterir. Çocuğun kendini ifade edebildiği, kendi yeteneklerini, görüşlerini ortaya koyabildiği bir zaman geçirmiştir.” [M1]

“Aidiyeti artmıştır. Başarısı, mutluluğu, doyumunu artmıştır.” [M4]

“Çocuklar eğlenceli, kaliteli vakit geçirmiştir...” [M6]

“Öğrenci başarmanın mutluluğunu yaşıyor. Öğrendiğini hissettiği anlar, başardığını gördüğü anlar su gibi geçip giden anlardır.” [M7]

Sorunlarının İşe Yansımaları

Katılımcılara ailevi, kişisel, ekonomik, sosyal ya da başka sorunları olduğu durumlarda işlerine nasıl yansıdığı; böyle durumlarda nasıl davrandıkları konusundaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar önem sırasına göre sorunlarını işlerine yansıtmadıklarını, işlerine odaklandıklarını, işin onları psikolojik olarak rahatlattığını ve öğrencilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Herkes gibi sıkıntılarımız oluyor. Eğer işinizi seviyorsanız, mutluyunuz; idareciliği isteyerek yapıyorsanız bu sıkıntıları bir yere bırakmak daha kolay oluyor.” [M5]

“Biz sadece kendimiz için yaşamıyoruz. Bir başka çocuğun hayatı, geleceği, velinin ümitleri bizim yapacağımız ya da yapmayacağımız çalışmalara bağlıysa kesinlikle özel hayatımızla okul hayatımızı çok iyi ayırabilmeliyiz. Evde yaşadığımız bir sorunu buraya yansıtmamalıyız. Çocuk neden asık suratlı bir yönetici-öğretmen görsün? Bunu yapamazsam okuldaki varlık sebebim, misyonum bitmiştir.” [M7]

“Okulun işleriyle ilgilendiğimde diğer sorunlar aklıma hiç gelmez.” [M9]

“Uzun yıllar sonucu öğrendiğim en önemli konulardan birisi budur. Herkesin problemleri var. Problemleri okula taşırsak, okuldakini de eve taşırsak ne evde ne de okulda mutlu olabiliriz. Bu ayrımı yapmak oldukça zor.” [M11]

Yüksek Kontrol Algısı

Okul müdürlerine kontrolü elinde tuttıkları/kontrol dışına çıkan durumlarda hissettikleri ve davranış biçimlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Okul müdürleri, işlerin kontrol altında olmasının mutluluk verici bir his olduğunu, kontrol dışı durumlarda daha çok gergin hissettikleri ve böyle durumlarda diyalog kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri kontrolü ellerinde tuttıkları durumlarda mutluluğun yanı sıra huzurlu, güçlü ve motive hissettiklerini belirtmiştir. Kontrol dışı durumlarda ise gerginliğin yanı sıra tükenmiş, yetersiz, mutsuz, huzursuz, sinirli, stresli, takıntılı, kaygılı ve karamsar hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri kontrol dışına çıkan durumlarda diyalog kurmaya ek olarak sorunları çözmeye çalıştıklarını, yalnız kaldıklarını, risk aldıklarını, başkalarına danıştıklarını, tartıştıklarını, başkalarını uyardıklarını ve toplantılar düzenlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısı okulda

sorumluluğun paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul işlerinin kontrolüm altında olmasını isterim. Böyle durumlarda insan huzurlu oluyor. İşler kontrolden çıkmaya başladığında işleri toparlama şansım tek başına mümkün değilse okuldaki personelikle birlikte toplanarak işi nasıl rayına oturtabiliriz diye görüşürüm. İşler yolunda gitmediğinde mutsuz, huzursuz olurum. Bu huzursuzluk günlük yaşantıma, ailevi yaşantıma sirayet edebiliyor.” [M1]

“Bütün sorumluluğu üzerime almam, paylaştırırım, dağıtırım. Benim görevim bu işleri takip etmektir, incelemektir. Sorumluluğu paylaşmak insanları mutlu ediyor.” [M7]

“Kontrol önemli. Okulun alanı, bahçesi çok küçük. Öğrenci sayımız çok fazla. Güvenlik sorunlarımız olabiliyor. Kontrol elden çıktığında sorun yaşama ihtimali oldukça yüksek. Kriz durumlarında geriliyoruz. Birlikte müdahale ediyoruz.” [M8]

“Yönetim işi ekip işi. İşlerin sadece benim kontrolümde olması doğru değil. Fakat ekiple beraber çalıştığımızda kontrolden çıkan bir olayla karşılaştığımızda tabii ki üzülüyorum. Personelden kaynaklanan bir durumsa kimseyi kırmayacak şekilde sessiz kalıyorum. Sessiz kalmayı tercih ediyorum...” [M9]

“İşlerin yolunda gitmesi beni mutlu ediyor. İş tatmini sağlıyor. İşlerin kontrolden çıktığını düşünüyorsam ilgili kişilerle görüşme yoluna giderim ya da kendim personele bizzat destek vererek sorunu çözmeye çalışırım. Daha çok planlı bir insan olduğum için pek sorunla karşılaşmıyorum.” [M10]

“İşlerin sürekli kontrol altında olması insanı durağanlaştırıyor. İşler rutinde, devam ediyor...Bazen işlerin kontrolden çıkması gerekiyor. Öğrenci değişiyor, veli değişiyor, eğitim sistemi değişiyor... Kontrolden mutlaka çıkacak. ‘Bulanık sız gelmeden duru su gelmez’ diyor atalarımız. Ufak tefek çatışmalara fırsat vermek gerekir. İnsanlar derdini anlatıp, deşarj olabilmeli. Güç benim elimde olsun, kontrol benim elimde olsun anlayışı bana göre demokratik anlayıştan uzak. Katılımcılıktan uzak geliyor. Korkunun bir ürünü olarak geliyor bana.” [M12]

Özgüven, Özsaygı ve Kendine İnanç

Katılımcılara eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinin hangi görev alanları ya da işin hangi boyutlarının özgüvenlerini, özsaygılarını, kendilerine olan inançlarının gelişmesine katkıda bulunduğu hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar daha çok belirlenen hedeflere ulaşılması ve öğrenci başarısının gerçekleşmesini ifade etmişlerdir. Bunları sırası ile öğrencilerin hayatına dokunmak, velilerle ilgili problemleri çözmek, paydaşlardan olumlu dönütler almak, alanında uzman olmak, sosyal faaliyetlerde bulunmak, toplantılar düzenlemek, iletişim kurmak, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmak, projeler yürütmek, seminer vermek, veli eğitimleri düzenlemek, hizmetiçi eğitimlere katılmak ve kurumlar arası iletişim kurmak izlemiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Okulda yapılan bir işin başarıya ulaştırılması özgüvenimi artırır. Belirlenen hedeflere ulaşılmışsa daha sonraki adımlarda daha özgüvenli oluruz.” [M1]

“İşimi iyi öğrenmeye, iyi yapmaya çalışırım. Bir konuda ne kadar yetkinsem o kadar özgüvenimin geliştiğini düşünürüm. Özgüvenin gelişmesi işini iyi bilmekle alakalı; ne kadar işi önemseydiğimiz ne kadar sahiplendiğimizle alakalıdır aslında.” [M2]

“Yapılan en ufak bir işi sonuçlandırdığınızda o sizi mutlu ediyor. Özsaygı ve özgüveni artıran en önemli unsur aslında şu: Çalışanlarınızın sizin bir şeyler bildiğinizi bilmesi. Ben ona inanıyorum.” [M5]

“Çocukların belirlediğimiz hedeflere ulaştığını gördüğümde; onların hayatına dokunduğum an kendime olan inancım artar, çok mutlu olurum.” [M7]

“Eğitimin her biriminde öğrencilerimizin başarılı olmaları benim motivasyonumu artırıyor. Örneğin öğrencilerimizin spor müsabakalarında derece almaları, bir bilgi yarışmasını kazanmaları gurur verici ve beni motive eden şeyler. Öğrencilerimizin sosyal hayatlarıyla özellikle ailevi problemlerini çözdüğümde kendime olan inancım artıyor.” [M9]

Kişisel Motivasyon Kaynakları

Okul müdürlerine, görevlerini yaparken herhangi bir dış motivasyon, ödül veya ceza gibi bir beklenti ya da kaygıya sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Okul müdürlerinin hepsi ödül beklentilerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenleri motive etmek amaçlı ödül verilmesi gerektiği; içsel

motivasyonun daha önemli olduğu öne çıkan diğer önemli görüşlerdir. Bunların dışında okul müdürleri motivasyon kaynakları olarak öğrenci başarısına, çevreden olumlu dönütler almaya, öğrenci motivasyonuna, çalışanları onore etmeye, risk almaya, hedeflere ulaşmaya, problemleri çözmeye, projelere, sosyal faaliyetlere ve kişisel gelişime işaret etmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Ödüllendirilmek herkesin ruhunu okşayabilir ve motive edebilir ama bunu düşünerek hiç iş yapmadım.” [M1]

“İç motivasyon önemlidir ama diğer taraftan ‘marifet iltifata tabidir.’ İnsanın onore edilmesi, yaptığı için örnek gösterilmesi, nefsinin okşanması önemli. Herkes yapmıyor yirmi kişiden bir kişi yapıyorsa illa ki onore etmek, değer vermek, kıymet bilmek gerekli. Yaptığımız işleri bize ödül versinler ya da ceza vermesinler diye yapmıyoruz. Herkes elinden gelenin en iyisini yapmalı. Biz o düşüncedeyiz. İşimizi en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz.” [M2]

“Dış bir ödüle ihtiyacım olduğunu düşünmüyorum. Okulda öğrencilere bir şeyler verebildiysem, öğretmeler derse mutlu, huzurlu giriyorsa bu en güzel ödüldür. Ödüllerin siyasi, sendikal, kişisel ilişkiler gibi çok boyutu var. Sağlıklı bulmuyorum. Taraflı davrandıklarını düşünüyorum. Motivasyonumuz öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkilerimiz.” [M3]

“Bir işi yaptıysanız, başardysanız en büyük ödül budur; insanın kendine verdiği ödüldür. Hayatım boyunca hiç ödül almadım. Hiçbir beklentim olmadı. Bundan dolayı hiç üzülmedim.” [M5]

“Benim ödülüm hedef kitlem olan öğrencilerimdir. Aldığım ödül, derece, kademe ilerlemesi, basit kalıyor. Benim için böyle fakat öğretmen ya da öğrenci ruhunun okşanmasını bekliyor olabilir. Bu da çok doğaldır.” [M9]

“Yaptığım işlerden dolayı ödül beklentim hiç olmadı. Fakat dışarıdan güzel sözler duyduğumda bu beni motive eder daha çok gayret etmeme neden olur.” [M9]

Daha Anlamlı Bir Okul İçin Öneriler

Okul müdürlerinin “Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun gündelik süreçlerini, yapılan iş, görev ya da öğretim etkinliklerini daha anlamlı bulmaları için neler yapılması gerektiğinin düşünüyorsunuz? Bu konuda kimlere, neler önerirsiniz?” sorularına verdikleri cevapların analizi sonucu; öğrenci merkezli eğitim, yönetici, eğitim politikaları, öğretmen ve okul olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitim temasında en sık vurgulanan görüş, bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilirliği alt temasında gerçekleşmiştir. Bunu sırası ile eğitimin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre kurgulanması, öğrenciler ile öğretmenler arasında etkileşimin yüksek olması, öğrencilerin mutlu olması, öğrenci katılımı, eğitimde araç-gereçlerin etkin kullanımı, eğitimin etkinlik temelli olması ve yaratıcılık izlemiştir. Yönetici temasında ise en çok ifade edilen görüş, iletişim kurma ve risk alma alt temasında olmuştur. Bunu sırası ile birlikte karar alma, eğitim, özerklik, sorumluluk, motivasyon ve problem çözme izlemiştir. Eğitim politikalarında alt temalar önem sırasına göre yerleşme, istikrar, bilimsellik, müfredat ve ders kitapları olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen temasında okul müdürleri en çok öğretmen yetiştirme sürecine vurgu yapmıştır. Öğretmen yetiştirmeyi önem sırasına göre motivasyon, uzmanlık, kişisel gelişim ve rehber olma izlemiştir. Okul boyutunda ise okul müdürleri okulun fiziki yapısının iyileştirilmesine dikkat çekmiştir. Konu ile ilgili öne çıkan görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Yapılan etkinlikler öncelikle çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalı. Çocuk o ortamda bulunmaktan zevk almalı...” [M1]

“Öğrencilerimizin okulda öğrendiklerini hayatın bir yerinde kullanması gerekiyor. Sınıfta öğrendiği en basit bir matematik problemi, bir bakkalda, bir manavda işe yarıyor hissi uyandırmalı. Bu şekilde anlamlı olur yoksa angarya gelir çocuklara. Bu bizim için de öyle. Aldığımız bir eğitimin bize faydası yoksa sadece zaman geçirmek için yapıyorsa sıkıcı oluyor ve verimli olmuyor.” [M3]

“Okulda hareketliliğe ihtiyaç var, aktivitelere yer vermek gerekiyor. Farklı etkinliklerin olması motive edici oluyor. Öğrencileri gülümseyerek, günaydın ile karşılamak, mutsuz olduklarında nasılsın, bugün güzel olmuşsun gibi sözler söylemek önemli. Onlar fark edilmeyi istiyor. Sınıf anlamında öğretmenlerin günlük rutin etkinliklerine kattıkları materyaller; bir kukla, bir müzik aleti ya da görsel materyaller farklı ve anlamlı oluyor.” [M6]

“Öğrenci okulun hayatın bir parçası olduğunu hissetmeli. Onların ihtiyaçlarına göre, biraz daha oyunlaştırarak, tabiatla, çevreyle buluşturarak eğitim vermeliyiz. Kullanılan bilgi işe yarıyor. Bunu hissettiği zaman daha çabuk öğreniyor. Uygulanabilir, anlamlı şeyler motive ediyor ve eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunuyor.” [M10]

“İdareciye özerklik tanınmalıdır. İdarecinin görev tanımı var ama... Bir idarecinin rutinin dışına çıkma opsiyonu olacak. İnişiyatif almalı ve bundan dolayı idareciye güven verilmeli. Risk almazsanız bir şey yapamazsınız. Çalışan kişi hata yapar. Çalışmayan hiç hata yapmaz. Rutini takip ettirdiğinizde hata yapmazsınız. Farklılık yaratmak istiyorsanız risk alacaksınız. Sadece eğitim anlamında değil. Ekonomik özerklik, yönetsel özerklik olmalı. İdareciyi rahatlatacak, motive edecek alan olmalı.” [M5]

“Daha anlamlı olabilmesi için yöneticilerin sürece dahil olması gerekir. Öğretmenlerle rahat iletişim kurabilmeliler. İletişime açık olmalı. Birlikte çözüm bulabiliyoruz hissi verilmeli. Okul müdürleri empati kurmaya çalışsınlar. Ben öğretmen olsaydım, ben öğrenci olsaydım, hizmetli olsaydım,... ne hissederdim, ne beklerdim, nasıl davranılmasını isterdim, umardım. Bunlar düşünülerek hareket edilirse faydalı olur.” [M11]

“Bir bakanlık müfettişinin dediği gibi, ‘rutin kanun ve yönetmeliklere göre iş yaparsan idareci olursun fakat risk alırsan lider olursun.’ Risk hayatımızın her döneminde var. Risk alınmalı. İnandığımız herhangi bir fikri üstlerimize ikna etmemiz gerekiyor. Edemediğinde yapıp sonuçlarına katlanırsın. Mutlaka karşımıza güçlükler çıkıyor. Çıkması da gerekir. Üst yönetim bu noktada bizleri desteklemeli. Bizler de çalışanlarımıza destek olmalıyız. Kararlarımızı ortak alırsak herkesin desteği sağlanır.” [M13]

“...öğrencileri koşturmaktan, akademik anlamda çok fazla yormaktan, ilk %10’a giren öğrenciler değerlidir, diğerlerinin hangi okula gittiği çok önemli değildir anlayışından vazgeçilmeli. Müfredatın hafifletilmesi gerekiyor.” [M8]

“Belli kalıpların yıkılması lazım. Her gelen bir şey istiyor. Politikalar, istikrarlı, bilimsel, mantıklı olmalı. Bugün yaptığımız bir şey ertesi gün yaptığımızla çelişmemeli. Akılcı ve ahlaki olmalı. Eğitim sistemimiz merkezi. Biz farklı sorunlarla uğraşıyoruz. MEB, İl Milli Eğitim ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri politikaları yerel bazda olmalı. Çoğu sorunlar burada çözülebilir. Kaynak istiyoruz, gelmiyor. Yerelde olsa, bu bölgede sorunlarımızın çoğunu çözebiliriz diye düşünüyorum.” [M3]

“Eğitimin lokomotifini öğretmen. Dağ başında da olsa ortamı yeşertebilirler. Bizler samimi bir şekilde bir merhabayla, günaydınla onları güne başlatıp; motivasyonla, gönüllülüğü sağlayarak yol almıyoruz.” [M4]

“Bu işin en önemli ayağı olan öğretmen eğitiminin kesinlikle düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen liseleri olmalı ve öğretmenliğin uzun sürece yayılarak bir yaşam tarzına dönüşmesi gerektiğini düşünüyorum. Yoksa dört senelik bir süreçle ve eğitim bilimleri dalındaki konularla sınırlı kalıyor. Eğitim bilimleri dersleri çok önemli fakat en itici dersler haline dönüşebiliyor. Öğretmenlikle bağ kurularak işlenmeli. İşin kabullenilmesi, sürece yayılarak sindirilerek yapılması, staj ayağıyla birlikte iyi örneklerin paylaşılması; eğitim fakültelerinde tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması gerekiyor.” [M10]

“Öğrencilerin sportif etkinliklere katılabilmesi lazım. Ancak yeni okullarda dahi spor salonu, tenis kortu, masa tenisi yok. Merkezi ve öğrenci sayısı çok olan okullarda öğrencilerin bedensel anlamda kendilerini geliştirebilecekleri mekân yok. Beden eğitimi, müzik, resim atölyeleri yok. Sınıf yok. Bu alanları sağlamak Milli Eğitim’in görevi. En temel sıkıntı fiziksel aktivite yapılacak ortamın olmaması.” [M8]

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin kendilerini özgün kılan özellikleri, eğitim anlayışları, okulda yaptıkları rutin işler, görevlerin ve hedeflerin netliğine ilişkin görüşleri, anlamlı buldukları süreçler, potansiyellerini gerçekleştirmelerine fırsat tanıyan işler, zaman algılarını kaybetmelerine neden olan işler ve bu işlerin özellikleri, öğrenciler açısından zaman algısının kaybolmasına neden olan süreçlere yönelik görüşleri, dışarıda yaşadıkları sorunların okula yansımaları, kontrollü ve kontrolsüz hissettikleri durumlardaki duyguları, özgüven, özsayı ve inançlarının gelişmesine katkı sağlayan süreçler, motivasyon kaynakları ve okuldaki süreçlerin daha anlamlı hale getirilmesine dönük önerileri incelenmiştir. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ilişkin sonuçlar okul müdürlerinin kendilerini önem sırasına göre iletişim becerisi yüksek, değişime açık, sorunlara çözüm üreten, adil, empati yeteneği olan, tecrübeli, çalışmayı

seven, kuralcı ve zorlayıcı güç kullanmayan kişiler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Baloğlu (2016) ve Karatabak'ın (2019) araştırma sonuçları okul müdürlerinin kişilik özellikleri bakımından dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve gelişime açıklık bakımından kendilerini orta düzeyin üzerinde gördüklerine işaret etmiştir. Çağlar ve diğerlerinin (2005) araştırma sonuçlarında ise okul müdürlerinin öne çıkan kişilik özellikleri önem sırasına göre askeri liderlik, şefkat, gösteriş, kişisel uyum, özgüven, ideal benlik, başatlık, düzen, başarıma ve duyguları anlama olarak gerçekleşmiştir. Şahin ve diğerlerinin (2019) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler okul müdürlerini önem sırasına göre vicdanlı, deneyime açık, uyumlu, dışa dönük olarak ortalamanın üzerinde tanımlamaktadır. Nevrotik, kısıtlayıcı, direktif verici ve samimi olarak ise ortalamanın altında tanımlamaktadır. Alanyazın okul müdürlerinin hem öğretmenlerin algısında hem de kendi algılarında olumlu kişilik özelliklerinin daha çok ön plana çıktığına işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları literatürle büyük ölçüde tutarlıdır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul müdürleri eğitim anlayışlarında önem sırasına göre okul kültürüne, öğrenci merkezli eğitime, okul topluluğu ile iletişime, akademik başarıya, manevi değerlere, proje merkezli eğitime ve aidiyete atıf yapmaktadır. Küçük ve Polat'ın (2013) araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin eğitime ilişkin görüşlerinde de daha çok kültür öğelerini içeren toplumun istediği insanı yetiştirme, çocuğun toplumsallaşması, iyi insan, ahlaklı insan, değerler gibi kavramlara atıf yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yaylacı ve Beldağ'ın (2015) araştırma sonuçları da hem öğretmenlerin görüşlerine göre hem de yöneticilerin kendi görüşlerine göre okul müdürlerinin daha çok insan sevgisini esas alan, özgeci, birlikte karar vermeye ve işbirliğine önem veren toplumsal-örgütsel değerlere sahip olduklarına işaret etmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin kültürel temelli değerlere önem atfettikleri, okul topluluğuyla iletişimi önemsedikleri ve milli-manevi değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları söylenebilir. Bu bakımlardan söz konusu bu araştırmanın sonuçları literatürle tutarlıdır. Bununla birlikte Erdem ve diğerlerinin (2022) araştırma sonuçları okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik algılarının pozitif olduğunu ancak çeşitli nedenlere bunun uygulanabilirliğinin düşük olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Şahin ve Kılınc'ın (2020) araştırma sonuçları da okul müdürlerinin öğrenci merkezli eğitime karşı pozitif bir algı içinde olduklarını ancak bunun uygulanabilirliği konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrenci merkezli eğitime bakış açısından bu çalışmanın sonuçları literatürle tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin okul, denetim ve kontrol, bürokratik süreçler, aile ve çevre başlıkları altında pek çok rutin işle meşgul olduklarını göstermiştir. Bu rutin işlere dâhil olan veya olmayan işlerde okul müdürleri öğrencilerle yapılan faaliyetleri, dezavantajlı öğrencilerle ilgilenmeyi, proje faaliyetlerini, iyi insan yetiştirmeyi, başarıyı ve mutluluğu önemli ve anlamlı görmektedirler. Bürokratik işler, eğitim dışı işler, akademik başarı odaklı veliler, bütçeye ilişkin işler, yönetici atamaları, yetki-sorumluluk dengesizlikleri, siyasi nedenler, eğitim sistemindeki değişiklikler ve yöneticilik görev süresi ise okul müdürleri tarafından performansı kısıtlayıcı unsurlar olarak görülmektedir. Şahin'in (2007) araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde okul müdürlerinin günlük rutinlerinde önem sırasına göre eğitim-öğretim dışındaki işlere, eğitim-öğretimle ilgili işlere, resmi yazışmalara, yüz yüze görüşmelere, okulun bakım ve onarım işlerine, finansal işlere, öğrencilerle ilgili sorunlara ve diğer işlere zaman ayırdıklarına işaret etmiştir. Okul müdürleri bu işlere zaman ayırırken önem sırasına göre eğitim öğretim dışındaki işlerden, finansal işlerden, resmi yazışmalardan, bakım ve onarım işlerinden, yakın çevre ve kurumlarla ilişkilerle ilgili işlerden ve öğrenci sorunlarıyla ilgili işlerden hoşlanmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte okul müdürleri önem sırasına göre eğitim öğretim dışındaki işlerden, eğitim öğretimle doğrudan alakalı işlerden, yüz yüze görüşmelerden, öğrencilere rehberlik etmekten ve öğrencileri bir üst kuruma ve sınava hazırlamaktan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Başka bir ifade ile okul müdürleri okulun günlük yaşamı içinde pek çok rutin işle uğraşmakta ve bu işlerden bazılarında keyif alırken bazılarında keyif almamaktadır. Keyif alınan ya da alınmayan işler kişiler arasında farklılık göstermektedir. Kişilerin işten keyif alması akış deneyimi yaşamanın temel unsurlarından biri olarak görülmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Csikszentmihalyi (2017) akış araştırmalarına dahil edilen üç temel öğenin aktiviteye dalma, haz ve içsel motivasyon olduğuna işaret etmiştir. Bakker'in (2005) araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik algılarının, performans geri bildirimlerinin, sosyal destek algılarının ve denetleyici koçluğa ilişkin algılarının öğretmenlerin zorlukları ve becerileri arasındaki dengeye katkıda bulunduğa ve bunun da öğretmenlerin akış deneyimlerine katkı sunduğuna dikkat çekmiştir. Frase'nin (1998) araştırma sonuçları öğretmenlerin

kendilerini, başkalarını ve örgütü yeterli algıladıkları durumlarda daha sık akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmiştir. Ayrıca öğretmenler akış deneyimiyle birlikte öğrencilere bağlılık ve yüksek enerji hissederken örgütte dikkat dağıtıcı unsurlar akışı olumsuz etkilemektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçları bireylerin kendilerini ve buldukları çevreyi yeterli hissettiklerinde, içinde buldukları koşullardan haz duyduklarında, yapılan işe karşı içsel motivasyon hissettiklerinde, özerk olduklarını algıladıklarında, destek gördüklerini düşündüklerinde, kendilerine koçluk yapıldığında ve performanslarına ilişkin geri bildirim verildiğinde daha çok akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ise okul müdürlerinin önem sırasına göre öğrenci boyutunda öğrencilerin dâhil oldukları işlerde, derse girdiklerinde, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, disiplin problemleriyle ilgili işlerde, projelerde, programlarda, yarışmalarda, denemelerde, rehberlikle ilgili işlerde ve kurslarda; veli boyutunda velilerle yapılan görüşmelerde ve veli ziyaretlerinde; okul boyutunda ise güvenlikle ilgili işlerde ve toplantılarda zaman algısını kaybettiğini ortaya koymuştur. Okul müdürleri zaman algılarını kaybettiği işleri keyifli, verimli ve kaliteli olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte daha önce yapılmış araştırmalar en çok öğretim sürecinde olmak üzere (Çolak ve Altınkurt, 2017; Öztürk, 2012) öğretmenlerin öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim alanlarında orta düzeyin üzerinde bir özerklik algısına sahip olduklarına işaret etmektedir (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Bu araştırmanın bahsi geçen sonuçları literatürle tutarlı şekilde okul müdürlerinin kendilerini daha özerk hissedebilecekleri alanlarda akış deneyimi yaşadıklarını göstermiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçları daha önce bahsi geçen Şahin'in (2007) okul müdürlerinin keyif aldıkları işlere dönük sonuçlarıyla da tutarlıdır. Özerklik algısına ilişkin çıkarımları destekler nitelikte bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri kontrolü ellerinde tuttıkları durumlarda kendilerini mutlu, huzurlu, güçlü ve motive olmuş hissetmektedirler. Bunun tersine kontrolleri dışında olan durumlarda ise olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri okullarda sorumlulukların paylaşılması gerektiğini düşünmekte ve kontrolleri dışına çıkan durumlarda diyalog kurmakta, sorunları çözmeye çalışmakta, yalnız kalmakta, risk almakta, başkalarına danışmakta, tartışma içine girmekte, ilgilileri uyarmakta ve toplantılar düzenlemektedir. Büyükoğlu'nun (2015) sonuçları da okul müdürlerinin akış deneyimi yaşamak için gerekli koşulları yerine getirmelerine rağmen eylemlerinin sonuçlarını hesaplamaları nedeniyle akış sürecinin son basamağının çoğu zaman gerçekleşemeyebildiğine işaret etmiştir. Csikszentmihalyi (2017) kontrol duygusunu akış deneyiminin koşullarından birisi olarak göstermektedir. Başka bir ifade ile okul müdürleri kontrolleri dışına çıkan durumlarda akış deneyiminden uzaklaşmaktadır.

Akış deneyimi muhtemel faydalar için yapılmayan, kişiye zevk veren, onu iyi hissettiren ve yapmaya değer bulduğu eylemlerde ortaya çıkan bir duygu durumudur (Csikszentmihalyi, 2018, s. 107; Sahoo ve Sahu, 2009). Bu araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin görevlerini yaparken çoğunlukla ödül beklemediklerine ve müdürlerin özellikle motivasyona önem verdiklerine işaret etmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin genellikle otelik deneyim yaşamaya uygun yapıda oldukları söylenebilir. Bu otelik deneyimlerin yaşanmasına dönük olarak okul müdürleri kendilerinde özgüven, özsaygı ve inancın gelişmesine katkı sağlayacak deneyimler olarak hedeflere ulaşmanın, öğrenci başarısının, öğrencilerin hayatına dokunabilmenin, velilerle ilgili problemlerin çözülmesinin, paydaşlardan olumlu dönütler alınmasının, alanlarında uzman olmanın, sosyal faaliyetlerde bulunmanın, toplantılar yapmanın, iletişim kurmanın, öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmenin ve okulda çeşitli etkinlikler düzenlemenin önemine dikkat çekmiştir.

Okul müdürleri öğrencilerin keyifli hissettiklerinde, kendilerini ifade edebildiklerinde, verimli olduklarını düşündüklerinde, başarılı ve motive hissettiklerinde zaman algılarının kaybolacağını ifade etmiştir. Ainley ve diğerleri (2007) öğrencilerde odaklanmanın, katılımın, zorluklarla becerilerin uyumunun, öğrenmenin, çabanın, kontrol duygusunun ve ilgilerin akış deneyimine neden olabileceğine işaret etmiştir. Bunlara ek olarak Pace (2007) başarı algısına, kullanışlılığa, dönütlere ve öğrenme sitillerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının büyük ölçüde tutarlı olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada okul müdürlerinin kontrol duygusuna atf yapmadıkları dikkat çekmiştir. Kontrol duygusu akış deneyiminin bileşenlerinden birisi olarak görülmektedir. Öğrencilerin akış deneyimleri açısından da kontrolü ellerinde tuttıkları durumlar önemli görülebilir. Okul müdürlerinin öğrencilerin kontrol duygularına atf yapmaması Türk kültüründe güç mesafenin yüksekliğiyle açıklanabilir.

Akış deneyimi yaşamada yapılan işin anlamlı olması önemli görülmektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Csikszentmihalyi, 1990). Bu noktada okul müdürleri okulun gündelik süreçlerinin anlamlı hale gelmesi bağlamında öğrenci merkezli eğitim temasında en çok bilgilerin günlük yaşamda

kullanılabilirliğine, eğitimin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yapılandırılmasına, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesine ve mutluluğa atıf yapmaktadır. Yöneticilik bağlamında ise en çok iletişim kurmanın, risk almanın ve birlikte karar vermenin önemine atıf yaparken eğitim politikaları bağlamında yerleşmeye, istikrara, bilimselliğe, müfredata ve ders kitaplarına atıf yapmaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesinin artırılmasının ve öğretmen motivasyonunun sağlanmasının da okulun günlük rutinlerinin anlamlandırılmasına katkı sunacağını düşünmektedir. Okul boyutunda ise okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Okulların etkililiği bağlamında okul topluluğunun pozitif psikolojik durumlarının önemli olduğu söylenebilir. Pozitif psikoloji insan yaşamındaki olumsuzluklar yerine yaşamı daha kaliteli hale getirebilecek değişkenlerle ilgilenmektedir (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji temelde yeterlik ve kapasitelerin gelişmesine odaklanmaktadır (Kurz, 2006). Bu noktada pozitif psikolojiyle ilgili olan akış deneyimi yaşamının okul topluluğu açısından önemli olduğu söylenebilir. Daha önce bahsi geçtiği gibi akış deneyimi bireylerin işlerini içsel motivasyonla yapmalarını sağlamak ve bu deneyimi yaşayan bireyler bunu tekrar deneyimleyebilmek için çaba göstermekte, zorlayıcı görevler üstlenmektedir. Bu durum okul etkililiğine doğrudan katkı sağlayan bir durum olarak düşünülebilir. Bu noktada akış deneyiminin okullar açısından büyük ölçüde uygulamaya dönük bir yapı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akış deneyiminin yaşanabilmesi için bazı koşulların gerekliliği hem geçmiş araştırmalarda hem de bu araştırmada ortada konulmuştur. Okul müdürlerinin bu deneyimi yaşabilmeleri için öncelikle özerklik algılarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada eğitimde politika yapıcıların okul müdürlerinin yetki sorumluluk dengesine yetki yönünde katkı sağlaması okul müdürlerinin özerklik algılarını dolayısıyla akış deneyimini daha sık yaşamalarını teşvik edebilir. Bununla birlikte daha önce bahsi geçtiği üzere okulda dikkat dağıtıcı unsurlar akış deneyimi yaşamının önünde engel oluşturmaktadır. Okul müdürleri okulun günlük rutini içinde pek çok prosedürle ilgilenmekte ve bu işleri anlamlı bulmamaktadırlar. Bu noktada yine eğitimde politika yapıcıların okulun günlük işlerini sadeleştirecek ve temel odağı öğretme ve öğrenme sürecine kaydıracak adımları atmaları önemli görülebilir. Durum üzerinde kontrol sahibi olduğunu hisseden, durumu anlamlı ve değerli bulan bireyler akış deneyimi yaşayabilmektedir. Bunlara ek olarak akış deneyimi yaşayabilmenin bir diğer ön koşulu olarak yeterliklere işaret edilmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin kendi gelişimlerine önem vermeleri kendilerini daha yeterli ve kontrol sahibi hissederek akış deneyimi yaşamalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenler açısından akış deneyimi yaşamaya destek sağlayabilecek bir unsur ise yönetime katılım, sağlıklı bir iletişim ve yine mesleki gelişimdir. Bu noktada öğretmenlerin okul müdürleriyle iyi bir iletişim geliştirerek yönetime katılmaları kendilerini özerk ve kontrol sahibi hissetmelerine ve okulu daha anlamlı bulmalarına katkı sağlayarak akış deneyimi yaşama olasılığını çift yönlü olarak artırabilir.

Bu çalışmada akış deneyimine ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla kişilerin beyanlarına göre toplanmıştır. Bu noktada gelecek araştırmalarda akış deneyimine dönük vaka çalışmalarının ve deneysel çalışmaların yapılması bu kavramın daha iyi çözümlenmesini ve uygulamaya dönük bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte geçmiş araştırmalarda akış deneyimi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiş ve nicel araştırmalara konu olmuştur. Gelecek araştırmalarda akış değişkeni ile diğer değişkenlerin ilişkisini ele alacak araştırmalarda akış ve diğer değişkenlerin ilişkilerinde düzenleyici rol üstlenecek değişkenlerin belirlenmesi ve rollerinin tanımlanması literatüre ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ainley, M., Enger, L., & Kennedy, G. (2007). The elusive experience of 'flow': Qualitative and quantitative indicators. *International Journal of Educational Research*, 4(2), 109-121.
- Akça, F., & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24.
- Arslan Ayazlar, R. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumunu ve yaşam doyumuna etkileri*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205-223.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Beldağ, A., & Yaylacı, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Baytar, U., & Yükselen, C. (2018). Tüketicilerin çevrimiçi alışveriş kanallarındaki akış deneyimlerinin memnuniyet ve satın alma kararlarına etkisi, bilgi ve kanal kalitesinin rolü. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 19-35.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (Fourth Edition)*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bogler, R., & Somech, A. (2019). Psychological capital, team resources and organizational citizenship behavior. *The Journal of Psychology*, 153(8), 784-802.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 101-128). Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow and the Foundations of Positive Psychology e-book*
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer.

- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Liderlik akış ve anlam yaratma*. İstanbul: Okuyan Us.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Mutluluk bilimi akış*. Ankara: Buzdağı.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26130/275242> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Danehy, T. M. (2006). *Do urban elementary school principals perceive that they experience flow?* University of Hartford.
- Demirağ, B., & Çelik, M. (2019). Lider davranış özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 1-21.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- Engeser, S. (2012). Comments on Schiefele and Raabe (2011): Flow is a multifaceted experience defined by several components. *Psychological Reports*, 111(1), 24-26.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Erdem, B., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2018). Ortaokulda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 7(2), 100-120.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Development of the flow state scale in mathematic lesson/Matematik dersinde akış durumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 870-890.
- Ettis, S. A. (2017). Examining the relationships between online store atmospheric color, flow experience and consumer behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 37, 43-55.
- Frase, L. E. (1998). An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership

- in Large Inner-City and Urban School Districts. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421599.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Guan, X. (2013). A study on flow theory and translation teaching in China's EFL class. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(4), 785-790.
- Guo, Y. M., & Poole, M. S. (2009). Antecedents of flow in online shopping: A test of alternative models. *Information Systems Journal*, 19(4), 369-390.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: what gets taught in principal-preparation programs 1. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427- 447.
- Hsu, C. L., & Lu, H. P. (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information & Management*, 41(7), 853-868.
- İşçi, C. (2016). *Duyusal metaforik tanıtımın ön deneyim, reklam tutumu ve satın alma niyetine etkisi: Akış deneyimi yaklaşımı*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: the flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6(2), 156-171.
- Kalay, A. (2013). *Ritme dayalı müzik öğretim programının öğrencilerin akış deneyimleri, müzik dersi başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research*, 13(2), 205-223.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral dissertation, University of Ohio State, USA.
- Küçük, Z. A., & Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-255.

- Koşar, S., Sezgin, F., & Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Mannell, R. C., Zuzanek, J., & Larson, R. (1988). Leisure states and “flow” experiences: Testing perceived freedom and intrinsic motivation hypotheses. *Journal of Leisure Research*, 20(4), 289-304.
- Marston, H. R., Kroll, M., Fink, D., & Gschwind, Y. J. (2016). Flow experience of older adults using the iStoppFalls exergame. *Games and Culture*, 11(1-2), 201-222.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Nacke, L. E., & Lindley, C. A. (2010). Affective ludology, flow and immersion in a first-person shooter: Measurement of player experience. *Arxiv Preprint Arxiv*. <https://arxiv.org/abs/1004.0248> adresinden erişilmiştir.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y. F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), 22-42.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*, 141, 129-134.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özdemir, S. (2014). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 7-52). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pace, S. (2004). A grounded theory of the flow experiences of Web users. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(3), 327-363.
- Pace, S. (2007). Play and flow: Implications for online learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 4(1), 67-78.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.

- Safier, R. N. (2004). *Flow: A qualitative study into the role of optimal experience in the worklives of principals*. University of Massachusetts Lowell.
- Sahoo, F. M., & Sahu, R. (2009). The role of flow experience in human happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 40-47.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (2007). Leadership and excellence in schooling. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332259.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, F., Sönmez, E., & Tabak, B. Y. (2019). A variable predicting school climate: The personality traits of school principals. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 202-212.
- Şahin, S., & Kılıç, A. (2020). Okul müdürlerinin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim söylemleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(33), 439-471.
- Şentürk, B. A. (2010). *Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Teznel, G. (2016). Psikolojide akış kuramı ve müzik icrası bağlamında değerlendirilmesi. *Konservatoryum*, 3(2), 1-17.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review*, 18(3), 239-253.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Positive psychology, which aims to improve the quality of life rather than trying to correct deficient situations in life, focuses on developing competencies and capacities rather than treating psychological pathologies (Kurz, 2006; Seligman, 2002). Positive psychology consists of concepts related to positive personal experiences, such as well-being, commitment, satisfaction, flow, joy, emotional pleasures, happiness, optimism, and pleasure (Seligman, 2002). The concepts and constructs of positive psychology, which have been the subject of many past studies, have attracted increasing attention in educational administration (Bogler & Somech, 2019; Hoy & Tarter, 2011; Lopez & Magyar-Moe, 2006).

The experience of flow is a holistic feeling of total immersion in an activity, feeling in control of one's actions, detachment, and complete concentration. It reflects the state of enjoying one's work during a challenging activity. Flow is common in games, artistic performances, and religious rituals (Csikszentmihalyi, 1990, p.137). Flow does not occur in a passive state but when the individual concentrates on the activity that motivates him/her when he/she focuses on

performing the activity. There must be clear goals and a fast feedback mechanism for flow to occur. Goals enable individuals to focus on the activity. A fast and precise feedback mechanism shows progress in achieving the goal.

On the other hand, flow is caused by a balance of perceived difficulty and skill. Anxiety arises when the task's difficulty is more significant than one's ability, and apathy when it is too low. Flow occurs when the person's skills and the difficulty of the activity are in balance, and both are above average (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Engeser & Rheinberg, 2008). Flow refers to total concentration (Guo & Poole, 2009; Jackson & Marsh, 1996) and engagement (Nacke & Lindley, 2010). In a state of flow, the perception of time changes. Hours can pass like minutes, and minutes can feel like hours (Csikszentmihalyi, 2018, p. 83). While the experience of flow is significantly associated with high self-esteem (Asakawa, 2010; Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014) and life satisfaction (Sahoo & Sahu, 2009), the quality of life of people who experience this experience frequently begins to improve (Csikszentmihalyi, 1990).

The ability of school principals to develop meaningful relationships with their work is an essential step for schools to achieve their goals. This study may provide principals with the opportunity to develop a new perspective in order to fulfill the roles expected of them successfully. At the same time, it can guide administrators to increase the efficiency of the educational environment by determining whether principals have flow experience. This study, based on the assumption that flow experience can be considered a component of educational administration, was aimed to see the reflections of the theory on educational administration. It is predicted that determining the level of school principals' flow experience within the framework of the theory can make a meaningful contribution to the literature. The primary purpose of this study is to determine the school principals' experience of flow in the school environment. For this purpose, an answer to the question, "How do school principals express that they experience flow/flow-like experiences while fulfilling their duties?" is sought.

Materials and Methods: The current study described the meaning that school principals attribute to the flow experience from their own perspectives. Whether school principals experience flow while performing their duties and the factors that lead to this experience were analyzed from the perspective of flow theory. Qualitative research methods and phenomenology design were used in the study. The study participants were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The participant group of the research, which was determined voluntarily, consisted of 12 school principals, two of whom were female and 10 of whom were male. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers based on Csikszentmihalyi's Flow Theory. The qualitative data collected within the scope of the research were reported by the descriptive analysis method.

Findings: According to the results of the study, school principals pointed to communication skills as the characteristic that makes them unique and culture as the characteristic that makes them unique in terms of their understanding of education. School principals stated that their daily routine work takes place in school, supervision and control, bureaucratic processes, families, and environment. In addition, school principals think that the work to be done at school is clear, and decisions are taken jointly. As the most meaningful work done at school, principals drew attention to their work with students. In contrast, bureaucracy, non-educational work, parents, budget, and structural/systemic work were cited as the tasks that prevented them from using their potential. All participants stated that the perception of time is lost when students are involved. While school principals characterized the tasks in which they lost their sense of time as enjoyable, productive, and of high quality, they also stated that students lost their sense of time when they enjoyed them. School principals emphasized that they experience positive emotions when they have control and negative emotions when they do not have control. Participants stated that their self-confidence, self-esteem, and self-belief improved when they achieved their goals and students were successful. School principals emphasized the importance of intrinsic motivation as a source of motivation and made suggestions to make school more meaningful.

Discussion: The literature indicates that principals' positive personality traits are more prominent both in teachers' perceptions and in their own perceptions (Baloglu, 2016; Karatabak, 2019). In this context, the research results are largely consistent with the literature. The results of Şahin and Kılınç's (2020) study indicate that school principals have a positive perception towards student-centered education, but they have a dilemma about its applicability. In terms of student-centered education, the results of this study are consistent with the literature. People's enjoyment of work is seen as one of the basic elements of flow experience (Csikszentmihalyi, 1990). The situations in which school principals have flow experiences are generally consistent with the literature.

Conclusion and Suggestions: In this study, data on flow experience were collected through semi-structured interview forms according to the statements of the participants. At this point, conducting case studies and experimental studies on flow experience in future research can provide a better analysis of this concept and provide practical findings. However, in past studies, flow experience has been associated with various variables and has been the subject of quantitative research. In future studies that will address the relationship between the flow variable and other variables, determining the variables that will play a regulatory role in the relationship between flow and other variables and defining their roles will contribute to the literature and practice.

Examination of Secondary School Turkish Lesson Textbooks in Terms of Traditional Children's Games

İsmail Yavuz ÖZTÜRK¹  Serkan SAY² 

¹Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin, Türkiye

iyavuzozturk@mersin.edu.tr (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

²Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Mersin, Türkiye

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 25.07.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords: Traditional Children's Game, Turkish Textbook, National Culture, Folklore, Turkish Education.

In this research in qualitative model, it is aimed to examine the secondary school Turkish textbooks prepared within the framework of the Turkish Lesson Curriculum, which was renewed in 2017 and is still in force with various updates, in terms of including traditional children's games. In this context, secondary school Turkish textbooks published by the Ministry of National Education, which have been decided to be taught by the Board of Education since the 2017-2018 academic year, are the study objects of the research. The textbooks mentioned within the scope of the document analysis method were subjected to descriptive analysis separately by three different field experts in terms of including traditional children's games. Since the preferences in determining the contents of traditional children's games are subjective, Miles and Huberman's (2016) reliability formula was used in order to ensure unity among the three researchers and to increase the coding reliability, and the reliability of the research was found to be 0.87 at the end of the calculation. At the end of this process, consensus among researchers was achieved. Based on the findings, it was concluded that the textbooks were insufficient in terms of referring to traditional children's games, the games in the books did not comply with any standards or plans, the traditional games were included in the 5th grade textbooks at most, and very few and sloppy visuals were added. Suggestions for curriculum developers, textbook authors and teachers were presented at the end of the study. It is thought that the data and results obtained from the research will contribute to the researchers working in the fields of folklore and Turkish education in terms of presenting data.

Geleneksel Çocuk Oyunları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 25.07.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Geleneksel Çocuk Oyunu, Türkçe Ders Kitabı, Millî Kültür, Halk Bilimi, Türkçe Eğitimi.

Nitel modeldeki bu araştırma ile 2017 yılında yenilenen ve hâlen çeşitli güncellemelerle yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarının geleneksel çocuk oyunlarına yer verme yönüyle incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından bu yana okutulmasına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca karar verilen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış ortaokul Türkçe ders kitapları araştırmanın çalışma nesnelerini oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yöntemi kapsamında bahsi geçen ders kitapları, geleneksel çocuk oyunlarına yer verme açısından üç ayrı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuştur. Geleneksel çocuk oyunları ile ilgili içeriklerin belirlenmesindeki tercihlerin öznellik nedeniyle üç araştırmacı arasında birliği sağlamak ve kodlama güvenilirliğini artırmak adına Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik formülü kullanılmış olup hesaplamaların sonunda araştırmanın güvenilirliği 0,87 bulunmuştur. Bu sürecin sonunda, araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ders kitaplarının geleneksel çocuk oyunlarına gönderimde bulunma açısından yetersiz olduğu, kitaplarda geçen oyunların herhangi bir standart veya plana uygun olmadığı, geleneksel oyunlara en fazla 5. sınıf ders kitaplarında yer verildiği, konuyla ilgili çok az ve özensiz görsellerin eklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretim programı hazırlayıcıları, ders kitabı yazarları ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmayla elde edilen veri ve varılan sonuçların halk bilimi ve Türkçe eğitimi alanlarında çalışma yapan araştırmacılara veri sunma yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Atıf/Citation: Öztürk, İ. Y. & Say, S. (2023). Examination of Secondary School Turkish Lesson Textbooks in Terms of Traditional Children's Games. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 999-1016.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

Turkish education is not only the development of language skills of students within the scope of formal education; in addition, it is the process of adopting Turkish culture and strengthening their national feelings and thoughts. In other words, language education is also process of cultural transfer. Thanks to language education, societies continue their existence by transferring their own cultures to future generations. Traditional children's games are among the cultural elements of a society. Therefore, this element should be transferred to students within the framework of language education. Considering that the main material of Turkish lessons is the textbook, as in other lessons, the importance of including traditional children's games in Turkish lesson textbooks is emerging. It has been determined that very few studies have been done examining Turkish lesson textbooks in this respect, and there has not been any study dealing with secondary school level Turkish lesson textbooks yet when the literature is examined. With this research, secondary school Turkish lesson textbooks prepared within the framework of the Turkish Lesson Curriculum, which was renewed in 2017 and still in effect with various updates, are examined in terms of including traditional children's games. It is thought that the data and results obtained from this research will contribute to the lack of knowledge in the field.

“Game” is a word that has very old roots in Turkish cultural history. This word is encountered in the oldest sources like *Divanü Lûgat-it Türk*, *Kutadgu Bilig*, *Volga Bulgarian inscriptions* etc. (Arat, 1988; Atalay, 2021; Bang vd., 2015; Ergin, 2008; Orkun, 1987; Tekin, 1988; Yıldız, 1995). When the Turkish dictionary is examined, it is understood that the word has 10 different meanings. According to Özdemir (2006a), this situation shows the depth of the concept of “game” in Turkish culture. If its connotations are set aside, the game is the name of the fun that develops talent and intelligence in the basic sense in the Turkish Dictionary, has certain rules, and helps to have a good time. Vygotsky (1978) stated that play has an important function in children's language development and many studies on this subject (Furió, et. al., 2013; Gelişli & Yazıcı, 2015; Kızıldere, E., et. al., 2020; Kovačević & Opić, 2014; Soyoof & Jokar, 2014) have also revealed the effect of play on the language development of the child.

When the sources (Azgara & Sutapa, 2018; Aydemir, 2022; Gultom et al., 2022; Novinda & Haryadi, 2020; Sümbüllü & Altınışık, 2016; Tatlı, 2018; Vasileva et al., 2014) are examined, it is seen that the game, which has been a part of the lives of individuals since their early childhood, is divided into two as “modern/digital/technological” and “traditional”. The type of game that will be discussed in this study is traditional children's games.

Many definitions have been made on traditional children's games. According to the definitions made, these games take their rules from customs, reflect the nation's beliefs, traditions and customs, lifestyles and language (Budak et al., 2017; Civarello, 2006); based on interpersonal communication, physicality and creativity (Hazar et al., 2017), satire, intelligence and mobility (Oğuz & Ersoy, 2005); involving excitement, joy and fun (Huizinga, 2006); activities that can positively affect the child's developmental aspects and develop the child's potential (Lestarinigrum, 2017; Petrovska vd., 2013). While these activities with folkloric value enable children to learn about their social universe and to witness the culture of the nation they belong to without realizing it (Parlebass, 1988), they include many social values such as empathy, honesty, cooperation, sharing, being a part of the group, acting together, and these values turn into spontaneous behavior among children (Wijaya & Pujihartati, 2018; Sallabaş, 2020). Traditional children's games, which have a critical role in the development of cognitive, affective and psychomotor skills thanks to the activeness of children during the activity (Charles et al., 2017; Kovačević & Opić, 2014), have a great function in learning social rules, obeying the rules and developing a control mechanism regarding the rules, considering the rules they contain, their practice process and the rule-game relationship (Sallabaş, 2020, 99). These games can be used to develop children language skills through elements such as rhymes or counting-out rhymes, which are the products of folk culture for more than centuries, and by putting the words, music and movement elements in these games to work together, they can develop a sense of harmony and rhythm (Sallabaş,

2020). In addition to these, Sridiwayati et al. (2020) stated that traditional children's games can be used to educate children about taking responsibility, developing and implementing independent action, accepting defeat, completing tasks, competing in a healthy way, being honest and helpful. In their research, they also concluded that traditional games contribute more to children physical movements (83%) compared to social relations (77%). Kacar and Ayaz Alkaya (2022), on the other hand, determined in their research that traditional children's games can be effective in reducing internet use and improving children's social skills. Researchers state that traditional children's games should also be used in educational activities on the strength of their benefits.

According to a study conducted by Yılmaz et al. (2022), traditional games in which children are actively involved predict their value perceptions positively, and it would be a correct approach to direct children to traditional games that will enable them to be active both in and out of school. According to Kacar and Ayaz Alkaya (2022), traditional children's games should be used in school environments in order to protect children's physical, cognitive and psychosocial development and health. Sridiwayati et al. (2020) underlined that parents and educators should provide opportunities for children to play traditional games. In addition to its benefits, the need to popularize traditional children's games in formal education due to the fact that they are being forgotten is another issue that draws attention.

Melianasari and Suparno (2018) also emphasized that children development can be supported in all aspects by including these games in teaching because the cultural values and identity of traditional children's games are being forgotten by children. According to Sallabaş (2020), educational institutions should fulfill their duties in order to prevent the child's cultural, social and linguistic development and to prevent the traditional games from being forgotten in the face of modern technology. Oğuz and Ersoy (2005) pointed out that the fact that modern urban culture does not recognize these traditional children's games causes the forgetting of a great wealth that can be used in all formal and widespread cultural production-consumption areas, from educational institutions to the media and even the toy industry. They later pointed out that such games should be taken under protection in accordance with the "Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage" adopted by UNESCO in 2003. According to them, children should not be shown as individuals who act like adults in television series that portray traditional life, shots should be made showing them in traditional playgrounds and these games should be taught in educational institutions.

Considering that, as Özdemir points out, one-third of a nation's culture is related to children, children's games played in the past have become less and less playable, and children are more oriented towards technological and individual games, the importance of traditional games in cultural transfer will be better understood in establishing their individual identities and national identities and the necessity of including traditional children's games in the Turkish lesson, which aims to ensure that children attach importance to national, spiritual, moral, historical, cultural and social values and to strengthen their national feelings and thoughts, will be better understood.

No research has been found that examines the 5th, 6th, 7th or 8th grade Turkish lesson textbooks since the 2017-2018 academic year, which were decided to be taught by the Board of Education and published by the Ministry of National Education, in terms of the presence of traditional children's games in the search made with the keywords "traditional children's game", "traditional game", "textbook", "geleneksel çocuk oyunu", "geleneksel oyun", "ders kitabı" within the Council of Higher Education Thesis Center, DergiPark Akademik, TR Dizin, WEB of Science and Education Resources Information Center (ERIC) databases. It is seen that the two identified studies examined some of the textbooks taught in the 2016-2017 academic year: In the research conducted by Yıldırım (2022), some of the 3rd, 4th and 5th grade Turkish lesson textbooks taught in the 2016-2017 academic year were examined for the use of games and toys. In the study of Duran and Sezgin Tufan (2017), some of the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade Turkish lesson textbooks taught in the 2016-2017 academic year were examined in the context of traditional children's games. With this research, it is aimed to examine the situation of including traditional children's games in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish lesson textbooks, which were decided to be taught by the Ministry of National Education within the framework

of the current Turkish Language Curriculum renewed in 2017, updated in 2018 and 2019. Answers are sought for the following questions created for this purpose:

1. What is the status of 5th grade Turkish textbooks in terms of including traditional children's games (written, verbal or visual)?
2. What is the status of 6th grade Turkish textbooks in terms of including traditional children's games (written, verbal or visual)?
3. What is the status of 7th grade Turkish textbooks in terms of including traditional children's games (written, verbal or visual)?
4. What is the status of 8th grade Turkish textbooks in terms of including traditional children's games (written, verbal or visual)?

METHOD

Information is given about the research model, study objects, and the process of collecting and analyzing data in this section.

Research Design

This study, which examines secondary school Turkish lesson textbooks in terms of traditional children's games, is a qualitative study and was conducted with a basic qualitative research design. According to Merriam (2013, p. 23), basic qualitative studies, which can be encountered in all disciplines and fields of application, are probably the most common pattern used in education. In this design, data can be collected through interview, observation or document review.

Examination Objects of the Study

In accordance with the letter of the Ministry of National Education, Directorate General for Basic Education, dated 28.10.2016 and numbered 7451, it was decided to implement the "Primary School (1-4. Grades), Secondary School and Imam Hatip Secondary School (5-8. Grades) Turkish Lesson Curriculum" in 1st and 5th grades as of the 2017-2017 academic year, and at all grade levels as of the 2018-2019 academic year. This Curriculum was updated in 2018 and 2019 and is still in effect. The examination objects of this research consist of secondary school Turkish lesson textbooks prepared within the scope of the said Curriculum and published by the Ministry of National Education, which have been decided to be taught by the Board of Education since the 2017-2018 academic year. In this context, two textbooks taught in 5th, 6th, 7th and 8th grades (Tetik et al., 2016; Ağın Haykır et al., 2018; Ceylan et al., 2018; Ertürk et al., 2021; Akgül et al., 2018; Kır et al. , 2018; Mete et al., 2018; Eselioğlu et al., 2019) were examined.

Research Instruments and Processes

In order to obtain the textbooks, at the first stage, it was determined which publishers' textbooks were used in secondary schools. For this purpose, the issues of the Journal of Announcements published since 2017 by the Board of Education were examined. Among the Turkish lesson textbooks published by the Ministry of National Education, which were deemed appropriate to be read and mentioned in the relevant Journal of Announcements, those included in the Educational Informatics Network (EIN) were accessed.

Data Analysis

Within the scope of the document analysis method, which is defined as "the analysis of materials containing information about the phenomenon or cases to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 189)", the mentioned textbooks were subjected to descriptive analysis separately by three different field experts in terms of including traditional children's games. Since the preferences in determining the contents on traditional children's games are subjective, Miles and Huberman's (2016) reliability formula [Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)] was used in order to ensure unity among the three researchers and to increase coding reliability. At the end of the calculation, the reliability of the

research was 0.87. Having a reliability result above 0.80 is sufficient for the reliability of the research (Miles & Huberman, 2016). At the end of this process, consensus among researchers was achieved. The findings are presented with reference to the relevant parts of the books.

Ethical Matters

This article is included in the category of articles that do not require ethical committee approval, since no data were obtained from any living thing during the research process.

FINDINGS

In this section, the findings about Turkish lesson textbooks, which are examined in terms of including traditional children's games, are presented.

The Presence of Traditional Children Plays in Secondary School 5th Grade Turkish Lesson Textbooks

When the Journal of Notifications numbered 2712 and 2719 is examined, it is observed that two different textbooks [Tetik vd. (2016), Ağın Haykır vd. (2018)] belonging to the Ministry of National Education will be taught as of the 2017-2018 academic year. In addition, it has been reported that the 2017 Turkish Language Curriculum (TLC), which entered into force on 17.07.2017 with the Decision dated 19.01.2018, has been abolished as of the 2018-2019 academic year and instead, it has been reported that 2018 TLC, the updated version of the said Program, has been put into practice. Based on this decision, the list of textbooks to be taught in the 2018-2019 academic year has been updated, and only the textbook written by Ağın Haykır et al. (2018) for 5th graders has been included in the list. The aforementioned textbook is still in effect. In this section, the findings about both textbooks, which are examined in terms of including traditional children's games, are presented.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Tekin et al.

The textbook has a teacher's guide as of the period of its publication. When the guide was examined, it was determined that in the "Oyun Tasarımı (Game Design)" text belonging to the 7th theme titled "Sağlık, Spor ve Oyun (Health, Sports and Play)", the teacher was asked to start the lesson by talking about traditional children's games, and then to read the "Unutulan 10 Geleneksel Oyun (10 Forgotten Traditional Games)" text to the children. Although the phrase "10 traditional games" is mentioned in the title, 5 traditional games are included in the text, respectively: "blind man's buff (kõrebe), tipcat (çelik çomak), leapfrog (birdirbir), istop, jumping rope (ip atlama)". Thus, it is understood that the content is included for the students to recognize the mentioned games or to remember them even if they know.

In the 6th activity based on the same text, it was aimed that the students compare computer games and traditional games and understand the importance of being balanced about both. The following statements that the teacher was asked to express within the scope of the activity are noteworthy in terms of including traditional children's games within the scope of Turkish education: "Make students understand that traditional games are important physically and socially. Guide them to reach the conclusion that they should play computer games in a balanced way that does not interfere with both their health and doing their homework (p. 233)."

6. ETKİNLİK Gerçek Sanal Karşı Karşıya

Bahçede veya oyun alanlarında oynadığınız oyunlarla, bilgisayar oyunlarının özelliklerini yazarak karşılaştırın.

Geleneksel Oyunların Özellikleri	Bilgisayar Oyunlarının Özellikleri
Benzer yönleri	
Farklı yönleri	

Figure 1. An activity to compare traditional children's games and computer games

In the said reading text, one of the elements of traditional children's games, counting rhyme, is also included. In the game "Körebeye (Blind Man's Buff)":

“Türkü söyler döneriz,
Bil bakalım biz kimiz,
Göster bizi körebeye (s. 231)”

and in “İp Atlama (Jumping Rope)”:

“Laleli belkız,
İçeriye gir kız,
İpten çık kız,
Dışarıya çık kız.
Denizde dalga, hoş geldin abla,
Eteğini topla, rahat otur abla,
Etek bluz, İngiliz turist,
Nereden çıktı bu iki kız (s. 232).”

counting rhymes draw attention in this respect.

In the preparation part for the text titled “Komşuluk (Neighborhood)” of the theme titled “Millî Kültürümüz (Our National Culture)” (p. 107), the teacher is asked to write down two different counting rhymes presented to him/her on the papers in the order of speech and distribute them to his/her students so that they can say the correspondence quickly. Afterwards, he/she is asked to warn his students that it will not be pleasant to speak on the counter if there are pauses in the reciprocal transitions (p. 108):

KOMŞU, KOMŞU	KOMŞU KOMŞU HUU
-Komşu, komşu!	Komşu komşu huu...
-Hu, hu!	Sırtındaki ne?
-Oğlun geldi mi?	Arpa
-Geldi	Kaçça sattın?
-Ne getirdi?	Kırka
-İnci, boncuk.	Eve ne aldın?
-Kime, kime?	Hırka
-Sana, bana.	Çocuğa ne aldın?
-Başka kime?	Halka
-Kara kediye	
-Kara kedi nerede?	
-Ağaca çıktı	
-Ağaç nerede?	
-Balta kesti	
-Balta nerede?	
-Suya düştü.	
-Su nerede?	
-İnek içti.	
-İnek nerede?	
-Dağa kaçtı.	
-Dağ nerede?	
-Yandı, bitti kül oldu	
	ANONİM
ANONİM	

Figure 2. Two separate counting rhymes in the instruction for the teacher

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Ağın Haykır et al.

The following expressions in the text titled "Oyuncak (Toy)" in the 1st theme of the book explain the game of "aşık atma" game; refers to "askercilik (soldiering game)", "leapfrog (birdirbir)", "jackstones (beştaş)", "puss-in-the corner (köşe kapmaca)" and "leapfrog (uzuneşek)" games:

(...) Aşık oynardım. Hani şu koyunların bacaklarından çıkan kemik var ya, işte onunla. Aşığı kırmızı, çıkmaz boyaya boyardım. Şişkin yanına "tek", içeri göçük yanına "aç", bir fasulye kesitini andıran yanına "bey", düzce olan yanına "eşek" derdik. Elimize alıp havada döndürerek yere atardık aşıkları. Ustalık "bey" yanını üste gelecek biçimde, aşığı yere oturtabilmekteydi. Sonra tahtadan kılıçlar, söğüt dalından atlar yapıp askercilik oynardık. Şarkılar söyleyerek "Girit bizim canımız, feda olsun kanımız." diyerekten. Birdirbir oynardık, beştaş oynardık, köşe kapmaca oynardık, uzuneşek oynardık (s. 11).

With the following sentence on the 12th page of the book, the "aşık atma" game is defined and a visual about this game is included (Figure 3):

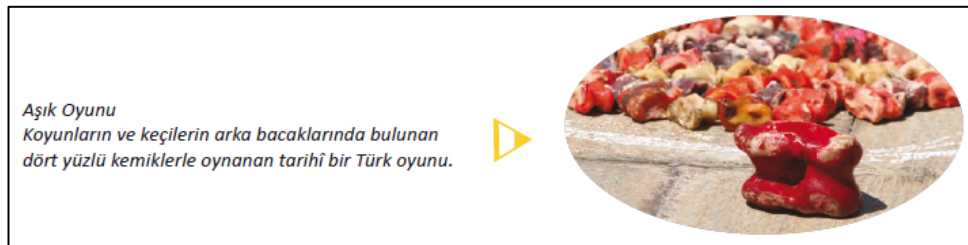


Figure 3. Description of "aşık atma" game

It has been referred to traditional children's games through the directive on page 15: "Learn from the adults in your family or around you about a game they played in their childhood."

The following expressions in the poem "Childhood" belonging to the same theme refer to traditional

children's games such as "kiting (uçurtma uçurma)", "mig (zıpızıp)" and "hoop rolling (çember döndürme)":

(...) Uçurtmam bulutlardan yüce,
Zıpızılarım pırıl pırıldır.
Ne güzel dönüyor çemberim (...) (s. 16)"

The following question in the Preparatory Studies section of the text titled "Ben Bir Çınar Ağacıyım (I Am a Sycamore Tree)" on page 20 also refers to traditional children's games: "Which traditional children's games do you know and play (p. 20)?"

In addition, the names of the games "hide and seek (saklambaç)", "blind man's buff (körebe)", "dodgeball (yakan top)", "tipcat (çelik çomak)", "handkerchief snatching (mendil kapmaca)" are mentioned in a story text entry in activity 12 (p. 29) related to this text (Figure 4):

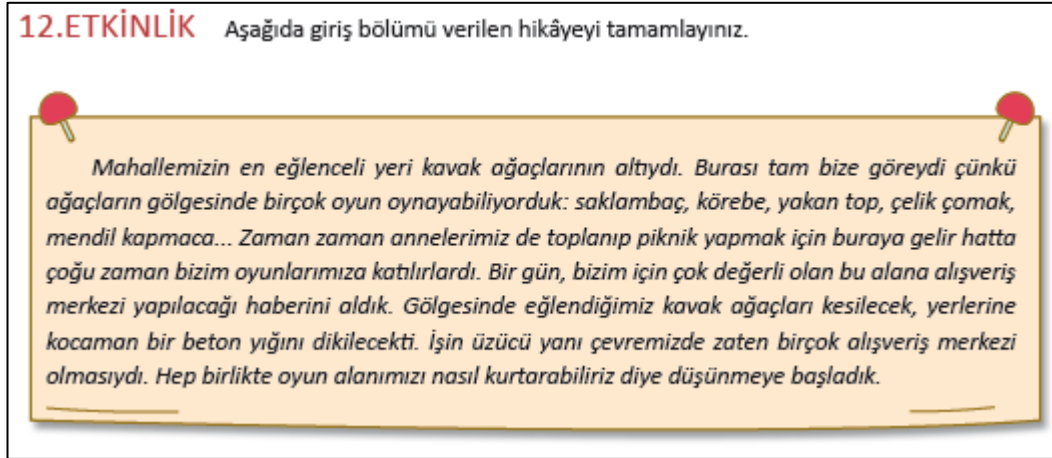


Figure 4. The 12th activity in which the names of the games "hide and seek (saklambaç)", "blind man's buff (körebe)", "dodgeball (yakan top)", "tipcat (çelik çomak)", "handkerchief snatching (mendil kapmaca)" are mentioned.

No other content has been identified in the book in terms of traditional children's games.

The Presence of Traditional Children Plays in Secondary School 6th Grade Turkish Lesson Textbooks

Findings and comments about the traditional children's games in textbooks of Ceylan et al. (2018), which has been deemed appropriate to be taught for 6th grades from the 2018-2019 academic year in the 2729, 2736, 2747, 2759 and 2770 issues of the Announcements Journal and of the textbook written by Ertürk et al. (2021), which has been taught since the 2020-2021 academic year, according to numbers 2747, 2759 and 2770 are presented.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Ceylan et al.

In the 5th activity (p. 176) of the text of the poem titled "Anatolia" of the theme of "Our National Culture", traditional children's games "handkerchief snatching (mendil kapmaca)" and "Chinese whispers (kulaktan kulağa)" were explained, two illustrations (illustration) were included to represent these games, then, the students were asked to choose one of the traditional children's games, tell them to their friends in class, and play a favorite game together.

5. Etkinlik A) Aşağıda tanıtılan geleneksel oyunlarımızı inceleyiniz.

Mendil Kapmaca
İki gruba ayrılarak oynanır. Gruplar tek sıra hâlinde karşı karşıya gelirler. Oyun yöneticisinin elinde tuttuğu mendil, her gruptan gelen birer oyuncunun "Başla!" komutundan sonra mendilli kapmasıyla oyuncunun çevresinden dolanarak mendilli oyunun yöneticisine getirir. Bu oyun, mendilli ilk kapan oyuncuya ikinci kez sıra gelene kadar devam eder. Sırası önce gelen grup, oyunu kazanmış olur.

Kulaktan Kulağa
Oyuna katılacak bütün oyuncuların yan yana oturmaları gerekmektedir. Sıranın ucunda oturan oyuncu, yanındaki arkadaşının kulağına herhangi bir cümle fısıldar. Bu oyuncu da duyduğu cümleyi diğer yanındaki arkadaşının kulağına tekrar eder. Bu, böylece sıranın sonuna kadar gider. Sıranın sonundaki oyuncu duyduklarını yüksek sesle tekrarlar. Daha sonra ilk oyuncu oyunun başında söylediklerini yeniden ama bu kez yüksek sesle söyledikten sonra son oyuncuya ulaşana kadar sözün ne kadar değiştiği ortaya çıkar.

Selçuk YILDIRIM

B) Siz de geleneksel oyunlarımızdan birini arkadaşlarınıza tanıttınız. Sınıfta tanıtılan oyunlardan beğendiğiniz birini sınıfta arkadaşlarınızla oynadınız.

Figure 5. 5th activity referring to traditional children's games

No other content has been identified in the book in terms of traditional children's games.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Ertürk et al.

In the "Preparation for the Next Lesson" section of the book, which is completed when the listening/watching text of the "Millî Mücadele ve Atatürk (National Struggle and Atatürk)" theme is completed, students are asked to get information about the games their elders played when they were little. Thus, students are provided to encounter traditional children's games. After that, under the 'Preparatory Studies' title of the first text titled "Çocukluk (Childhood)", which is included as soon as the "Çocuk Dünyası (Children's World)" theme is passed, the elders of the students are asked to briefly describe one of the games they have learned before through their elders.

The following expressions encountered in the text of the poem titled "Çocukluk (Childhood)" refer to the game of hide and seek, but the name of hide and seek is not directly mentioned here:

"Ne oldu çocukluğum?
Köşelerinde nefes nefes koştuğum
Odalar?
Ortalarında tahta at koşturduğum
Geniş sofalar?
Sofalarda gizli köşelerim, gizli yerlerim (s. 70)?"

There is no other content in the book in terms of traditional children's games.

The Presence of Traditional Children Plays in Secondary School 7th Grade Turkish Lesson Textbooks

The findings and interpretations regarding the use of traditional children's games in the textbooks prepared by Akgül et al. (2018) and Kır et al. (2018), which have been deemed appropriate for 7th grade students as of the 2018-2019 academic year in the issues 2729, 2736, 2747, 2759 and 2770 Announcements Journal, are presented.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Akgül et al.

The sentence "Bugün dışarıda oyun oynayalım (Let's play five stones outside today).", which is included in a grammar activity in the text of the 1st theme called My Brother, refers to the "jackstones

(beştaş)”, which is considered among the traditional children's games, but no explanation has been given about this game in question.

Cümleler	HABER KİPLERİ					DİLEK-ŞART KİPLERİ				
	Görülen geçmiş zaman	Öğrenilen geçmiş zaman	Şimdiki zaman	Gelecek zaman	Geniş zaman	Gereklilik kipi	İstek kipi	Dilek-Şart kipi	Emir kipi	
Ödevlerimi özenerek ve zamanında yapmalıyım.						✓				
Cephede yaralı bir askere rastladı.										
Öğrenciler dersi can kulağı ile dinliyor.										
Köyüne uzun yıllardır kendi başına gitmemiş.										
Odanı toplarsan birlikte sinemaya gideriz.										
Buraları dikkatli ve güzelce temizle.										
Bugün dışarıda beştaş oynayalım.										
Türkçe sınavları haftaya açıklanacak.										
Keşke sinemaya seninle gitsem.										

Figure 6. Activity sentence referring to the “jackstones (beştaş)” game

There is no other content in the book in terms of traditional children's games.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Kır et al.

The following sentence encountered in the information paragraph in the 6th activity of the text titled “Atatürk’ü Gördüm Düşümde (I Saw Atatürk in My Dream)” of the theme of “Millî Mücadele ve Atatürk (National Struggle and Atatürk)”, lists the names of traditional children's games such as “dodgeball (yakan top)”, “playing house (evcilik)”, “blind man's buff (körebe)” ve “hide and seek (saklambaç)”:

6.Etkinlik Aşağıdaki paragraflarda kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını bularak altlarındaki boşluklara yazınız.

Benzetme **Karşılaştırma** **Tanımlama**

Oyun kavramının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Bundan yüzyıllar önce var olan oyun ve oyuncak, varlığını geliştirerek ve değişerek günümüze kadar sürdürmüştür. Eskiden çocuklar için oyun; mahalle aralarında oynanan yakan top, evcilik, körebe, saklambaç gibi eğlenceli aktivitelerdi. Şimdilerde ise değişen yaşam koşulları sebebiyle sokaklarında oyunlar oynanan mahalle kavramı yerini bilgisayar ve internet oyunlarına bırakmıştır.

Düşünceyi Geliştirme Yolu:




Figure 7. Activity sentence referring to the “dodgeball (yakan top)”, “playing house (evcilik)”, “blind man's buff (körebe)” and “hide and seek (saklambaç)”

However, it can be stated that the image positioned to the right of the text does not represent any of the above games.

In the 5th activity (p. 128) related to the listening/watching text of the “Erdemler (Virtues)” theme titled “Akıllı Çocuk (Smart Son)”, the students are asked to form groups with the guidance of their teachers and to have a rhyme fight with their groupmates based on the rhymes they have compiled. Since rhymes are an element of traditional children's games like counting rhymes, this instruction is data that can be associated with the games in question.

No other content has been identified in the book in terms of traditional children's games.

The Presence of Traditional Children Plays in Secondary School 8th Grade Turkish Lesson Textbooks

According to the Announcements Journal numbered 2729, a Turkish lesson textbook prepared by Mete

et al. (2018) was used for 8th graders in the 2018-2019 academic year. According to the numbers 2736, 2747, 2759 and 2770, the Turkish lesson textbook written by Eselioğlu (2019) has been used since the 2019-2020 academic year. In this section, the findings and comments regarding the traditional children's games in these two books are presented.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Mete et al.

There is no content related to traditional children's games in the textbook written by Mete et al. and determined to be taught only in the 2018-2019 academic year.

Existence of Traditional children's games in the Turkish Lesson Textbook Written by Eselioğlu et al.

In the following statements in one of the end-of-theme evaluation questions of the textbook (p. 113), which has been taught since the 2019-2020 academic year, "hopscotch (seksek)" and "snail hopscotch (salyangoz seksek)", which are traditional children's games, are referred to, and a brief explanation about "snail hopscotch (salyangoz seksek)" is presented.

5. Seksek çoğunuzun bildiği eğlenceli bir oyun. Salyangoz seksek de sekseğe benziyor ancak kuralları seksekte biraz farklı. Salyangoz seksek oynamak için önce salyangozun sarmal kabuğuna benzeyen bir oyun alanı çizmeniz gerekiyor.

Yukarıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

.....

Figure 8. Activity sentence referring to the "hopscotch (seksek)" and "snail hopscotch (salyangoz seksek)"

Detailed information about "hide and seek (saklambaç)" is provided in a paragraph (p. 134) in the 4th activity of the text titled "Dilimiz Kuşatma Altında (Our Language is Under Siege)" under the theme of "Bilim ve Toplum (Science and Society)":

Saklambaç, en az iki kişiyle oynanır. Öncelikle bir ebe belirlenir. Ebe, duvara yasladığı ön kolu üzerine yüzünü ve gözünü kapatarak önceden belirlenen bir sayıya kadar sayar. Saymaya başladığında da diğer oyuncular saklanır. Ebe saymayı bitirince "Önüm, arkam, sağım, solum sobe; saklanmayan ebe!" diye bağırır ve diğer oyuncuları bulmaya çalışır. Diğer oyuncular ise ebe'nin korunaksız bıraktığı ebe duvarına "Sobe!" diye bağırarak dokunmaya çalışır.

.....

Figure 9. Activity sentence explaining the "hide and seek (saklambaç)" game

No other content has been identified in the book in terms of traditional children's games.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

The results of this study, which examines the secondary school Turkish lesson textbooks prepared in accordance with the current Turkish Language Curriculum, which was renewed in 2017 and updated in 2018 and 2019, in terms of including traditional children's games, are presented in this section by discussing within the scope of relevant studies.

When the 5th grade books prepared by Tetik et al. (2016) and Ağin Haykır et al. (2018) were examined, it was seen that the textbook prepared by Ağin Haykır et al. contained more content related to traditional children's games. The number of traditional children's games included in the textbook written by Tetik et al. was less in number (5 games) compared to the other textbook, but the features of each of these games and the way of playing were explained. In the textbook of Ağin Haykır et al., only the game of aşık atma was explained, and the names of the other games (13 games) were either mentioned or implied. Considering the parts referenced to the games, it was determined that the names and descriptions of the games in the textbook of Tetik et al. were included in a non-text part (a reading text that the teacher was asked to read). In the textbook by Ağin Haykır et al., it was determined that 1 game name and its description and 5 game names were mentioned in the text, 6 game names were included in the non-text parts (activity). In addition, 3 games were mentioned indirectly (implying without mentioning their names) in a text. It is also seen that in the non-text sections of both books (preparatory studies, activity, preparation for the next lesson)

traditional children's games are referred to through questions or instructions (Tetik et al. 1, Ağın Haykır et al. 2 sections). The fact that traditional children's games are referred to in non-textual parts in general coincides with the results reached by Yıldırım (2022), but the findings of this research do not coincide with his finding that no game name or game term about traditional games is mentioned anywhere in Tetik et al.'s book. It should also be noted that the presentation of rhymes and counting rhymes in two non-text parts of the book prepared by Tetik et al. (preparatory studies) is a positive case regarding traditional children's games.

It is seen that the content about traditional children's games in the 6th grade Turkish lesson textbooks is quite less compared to 5th grade textbooks. It can be stated that the textbook written by Ceylan et al. directly includes the names and playing of the "handkerchief snatching (mendil kapmaca)" and "Chinese whispers (kulaktan kulağa)" games, which is more positive in terms of making direct reference to traditional children's games compared to the book prepared by Ertürk et al. In addition, students are asked to get information about traditional children's games from their elders in both books, leaving the information they will reach about the games in question to chance. Considering the existence of hundreds of games, it can be commented that traditional games that students can learn will not meet any standard and may be limited, based on the content of the two books aforementioned. On the contrary, Ceylan et al.'s textbook explains "handkerchief snatching (mendil kapmaca)" and "Chinese whispers (kulaktan kulağa)" and then asking students to choose one of the other traditional children's games, tell them in the classroom and perform a game they like together, which is a positive situation in terms of traditional children's game education, which is not encountered in other textbooks examined. However, considering the existence of hundreds of traditional children's games determined by academic studies (Oğuz, 2005; Özdemiş, 2006b), only 4 different games are mentioned in the two books, moreover, the description of the features and gameplay of only two of these games stands out as a deficiency.

If the two textbooks at the 7th grade were examined, in the book written by Akgül et al., it is thought that using the word "jackstones (beştaş)" only in a sentence in a grammar activity is a negative situation in terms of introducing or reminding traditional children's games which is one of the cultural codes and has importance in the transfer of culture (Budak vd., 2017; Civarello, 2006; Melianasari & Suparno, 2018; Özdemiş, 2006a; Parlebass, 1988). In Kır et al.'s book, it can be stated that mentioning the names of a few traditional children's games in an activity text and asking students to find rhymes and make rhymes based on them within the scope of another activity is a deficiency in the same respect. Considering the existence of hundreds of traditional children's games determined by academic studies (Oğuz, 2005; Özdemiş, 2006b), it can be commented that more space should be devoted to these games in both textbooks.

The 8th grade textbooks make little reference to traditional children's games. It is thought that it is a significant deficiency that there is no reference to traditional children's games, especially in the textbook prepared by Mete et al. In the textbook written by Eselioğlu et al., no reference was made to traditional children's games at the level of reading or listening text, only a few of these games were referred to in the end-theme question or activity. As mentioned in the textbooks for the 5th, 6th and 7th grades, traditional children's games were not included enough at the 8th grade level, considering the existence of hundreds of these games.

When examined according to grade level, it is revealed that traditional children's games are mostly included in 5th grade Turkish lesson textbooks. It has been determined that this number has decreased significantly in the books belonging to the next grade levels, and the content about traditional children's games is almost non-existent, especially when it comes to the 8th grade (Figure 10). At first glance, it may seem expected that as children's grade levels and ages increase, less traditional children's games are included in textbooks. However, it is thought-provoking that there is a significant decrease in the number of such games included in the transition from 5th to 6th grade. In addition, considering Piaget's stages of cognitive development, the 5th-8th grades are in formal operational stage. It can be stated that there are numerous traditional children's games suitable for the level of grade students and these can be included more in

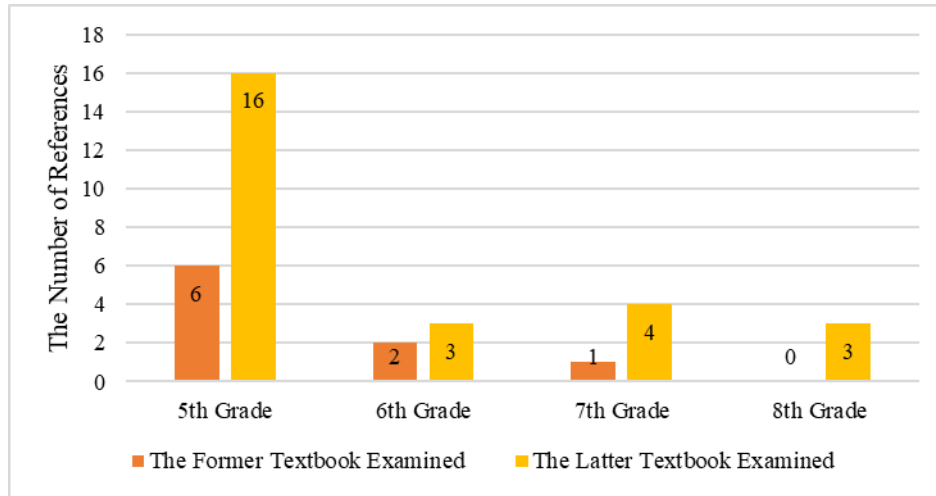


Figure 10. The number of references to traditional children's games in the examined textbooks

In addition, the number of references to traditional children's games by the textbooks at the same grade level and the referenced content differ among themselves. The most obvious example of this is the fact that while the content related to traditional children's games was included 10 times in one of the 5th grade textbooks, this number was 16 in the book belonging to other authors, and the game names and descriptions differed between these books. This situation, which has been revealed, means that the information that students who study at the same grade level but who take Turkish lessons with books by different authors will learn about traditional children's games will also differ. This case coincides with the results of Yıldırım's (2022) study in which he examined 3rd, 4th and 5th grade Turkish lesson textbooks in terms of traditional children's games and Duran & Sezgin Tufan's (2017) study in which they examined primary school textbooks within the scope of game and toys. It was also emphasized by them that games, toys and traditional games were not included in a certain plan and sufficiently in the textbooks.

When all the books are taken into account, it is seen that "hide and seek (saklambaç)" is the most frequently referred traditional children's game. This situation coincides with the study data showing that hide and seek is one of the most played games among children (Bahçekapılı, et al., 2022; Gülen and Barış, 2022; Wahyuni et al., 2019; Zaim-de-Melo et al., 2020). This game takes place in the textbooks of all grade levels, but in one of the two books of each grade (Table 5). For example, at the 7th grade level, one of the students who teach with different textbooks belonging to the Ministry of National Education will encounter the game of hide and seek (saklambaç), while the other will not. A similar situation is also observed in the game of "jackstones (beştaş)", which is the most referred after hide and seek (saklambaç). Students who study with the book prepared by Tetik et al. in the 5th grade will not encounter this game, which takes place in a total of 3 places, one of the 5th grade textbooks (the book belonging to Ağin Haykır et al.) and two of the 6th grade textbooks. It is thought that this situation, which is seen at the same grade levels, should be corrected in terms of establishing an unity among traditional children's games that children will encounter.

Table 1. Traditional children's games identified in all of the textbooks examined

Game	Tetik et al.			Game	Ağin Haykır et al.		
	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained		Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained
Blind man's buff (körebe)	•	-	•	Blind man's buff (körebe)	•	-	-
Tipcat (çelik çomak)	•	-	•	Tipcat (çelik çomak)	•	-	-
Leapfrog (birdirbir)	•	-	•	Leapfrog (birdirbir)	•	-	-
İstöp	•	-	•	Aşık atma	•	-	•
İp Atlama	•	-	•	Soldiering game (askercilik)	•	-	-
				Jackstones (beştaş)	•	-	-
				Puss-in-the corner (köşe kapmaca)	•	-	-
				Leapfrog (uzuneşek)	•	-	-

Ceylan et al.				Ertürk et al.			
Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained	Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained
				Kiting (uçurma uçurma)	-	•	-
				Mig (zıpzıp)	-	•	-
				Hoop rolling (çember döndürme)	-	•	-
				Hide and seek (saklambaç)	•	-	-
				Dodgeball (yakan top)	•	-	-
				Handkerchief snatching (mendil kapmaca)	•	-	-
				Handkerchief snatching (mendil kapmaca)	•	-	-
				Hide and seek (saklambaç)	-	•	-
				Jackstones (beştaş)	•	-	-
				Jackstones (beştaş)	•	-	-
Akgül vd.				Kır vd.			
Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained	Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained
				Dodgeball (yakan top)	•	-	-
				Playing house (evcilik)	•	-	-
				Blind man's buff (körebe)	•	-	-
				Hide and seek (saklambaç)	•	-	-
Mete vd.				Eselioğlu vd.			
Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained	Game	Be Mentioned	Be Implied	Gameplay Explained
				Hopscotch (seksek)	•	-	-
				Snail hopscotch (seksek)	•	-	•
				Hide and seek (saklambaç)	•	-	•

In the textbooks examined, very little content was encountered about the rhymes and counting rhymes in traditional children's games. In the books of Tetik et al. for 5th graders, 2 rhymes and 2 counting rhymes were included. In Kır et al.'s books for 7th grade, the students who were divided into groups were asked to compile rhymes and to have rhyme fights among themselves using them. In other textbooks, no data could be found on this subject. However, it was stated by Sallabaş (2020) that rhymes and counting rhymes are the products of hundreds of years of folk culture and that they can be used in language education (especially listening and speaking education) and children's sense of rhythm and harmony can be developed by using words, music and movement elements together. This result in terms of rhymes and counting rhymes seems to be parallel to the results of Yıldırım's (2022) study (except for the conclusion reached in the textbook of Tetik et al.). He stated that hymes and counting rhymes were not included in the 3rd, 4th and 5th grade Turkish lesson textbooks that he examined in terms of traditional children's games. The thesis of the researcher that there was no rhyme or counting rhyme in the textbook written by Tetik et al. does not coincide with the findings of this research. Because, according to the findings of this research, two rhymes and counting rhymes each were detected in the mentioned textbook, but the fact that rhyme or counting rhyme was determined in only two books among the examined books is considered as a remarkable deficiency.

Finally, it would be appropriate to emphasize that there are few images in the textbooks that refer to traditional children's games. However, visuals are coding systems that are highly functional in supporting the written message. Studies on literacy pedagogy (Macken-Horarik, 2004; New London Group, 1996; Salbego et al., 2005; Unsworth, 2013) emphasize the importance and necessity of visuals. It was determined that a total of 4 visuals were used in the examined textbooks, and one of these visuals did not represent any of the traditional children's games mentioned in the text. It can be stated that this situation regarding the visuals is consistent with the findings of Yıldırım (2022), who emphasized the carelessness of the visuals in the textbooks he examined.

Based on these results, the following recommendations can be listed:

- The importance given to traditional children's games, one of the important elements of national

culture, within the scope of Turkish lessons should be increased.

- Arrangements should be made in the Turkish Language Curriculum to include more traditional children's games in the textbooks.

- The studies that revealed the existing traditional children's games should be examined, and then the placement of the games in the textbooks should be put into a system in the light of these studies. Differences in terms of both quantity and quality, which are observed even among books at the same grade level, in reference to traditional children's games should be eliminated.

- Rhymes and counting rhymes, which are a part of traditional children's game and have an important place in the development of language skills, should be given more place in Turkish lesson textbooks.

- Turkish teachers should create their students opportunities to play traditional children's games for their development in all aspects in educational activities. They should develop their sense of rhythm and harmony by enabling them to use the words, music and movement elements in these games together.

- Considering that students frequently encounter visual messages in their daily lives, textbooks should include a large number of quality visuals that support the text.

REFERENCES

- 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları Hakkında Genelge (2017, Ocak 13). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2712).
- 2017-2018 Öğretim Yılından İtibaren Kullanılmak Üzere Eğitim-Öğretim Açısından Okutulacak Ders Materyalleri Duyurusu (2017, Ağustos). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2719).
- 2018-2019 Öğretim Yılından İtibaren Kullanılmak Üzere Eğitim-Öğretim Açısından Okutulacak Ders Materyalleri Duyurusu (2018, Haziran). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2729).
- 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitapları Hakkında Genelge (2019, Ocak 14). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2736).
- 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitabı/Eğitim Araçları Duyurusu (2019, Aralık). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2747 Ek).
- 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitabı/Eğitim Araçları Duyurusu (2020, Aralık). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2759 Ek).
- 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak Ders Kitabı/Eğitim Araçları Duyurusu (2021, Aralık). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2770 Ek). Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. & Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-5. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Akgül, A., Demirel, N., Gürçan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. & Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-7. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Arat, R. R. (Çev.) (1988). *Kutadgu bilig-metin*. Türk Tarih Kurumu.
- Atalay, B. (Çev.) (2021). *Divanü Lûgat-it Türk*. Türk Dil Kurumu.
- Aydemir, F. (2022). Digital games and their affects on children. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 41-69.
- Azhara, M. & Sutapa, P. (2018). Traditional games vs. modern in increasing children's motor ability in the 21st century. *Advances in Social Sciences, Education and Humanities Research*, 296, 391-395.
- Bahçekapılı, E., Yıldız, M., Çiftçi, E. & Karal, H. (2022). Examination of children's playing game tendencies and digital game preferences based on gender. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 7-23. <https://doi.org/10.53506/egitim.1076103>
- Bang, W, Arat, G. R. & Uğurer, N. (2015). *Oğuz Kağan destanı*. Örgün.
- Budak, M., Kılıç, M., ve Taşkın, H. (2017). The effect of traditional children's games on orientation and rhythm ability. *Science, Movement and Health*, 17(2), 200-204.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-6. sınıf*. Devlet Kitapları.

- Charles, M. A. G., Abdullah, M. R., Musa, R. M., Kosni, N. A., & Maliki, A. B. H. M. (2017). The effectiveness of traditional games intervention program in the improvement of form one school-age children's motor skills related performance components. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 925–930.
- Civallero, E. (2007, 19-23 August). *Traditional games, music and oral tradition: Intangible tools in multicultural libraries* [Conference presentation]. IFLA Satellite Meeting 2007. Conference on Innovative Multicultural Library Services for All, Pretoria, South Africa. (pp. 15-17).
- Duran, E & Sezgin Tufan, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 16-28.
- Ergin, M. (2008). *Dede Korkut kitabı I- giriş, metin, faksimile*. Türk Dil Kurumu.
- Ertürk, N., Keleş, S. & Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-6. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Eselioğlu, H., Set, S. & Yücal, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-8. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Furió, D., González-Gancedo, S., Carmen Juan, M., Seguí, I. & Rando, N. (2013). Evaluation of learning outcomes using an educational iPhone game vs. traditional game. *Computers & Education*, 187, 104548. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104548>
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2015). A study into traditional child games played in Konya region in terms of development fields of children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197(2015), 1859 – 1865. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.247>
- Gultom, S.; Baharuddin; Ampera, D.; Endriani, D.; Jahidin, I; Tanjung, S. (2022). Traditional games in cultural literacy to build the character of elementary school students during the COVID-19 Pandemic. *NeuroQuantology*, 20(5), 704-712.
- Gülen, S. & Barış, S. (2022). Games that parents play with their children and the reasons for their game preferences. *International Anatolia Academic Online Journal*, 8(2), 65-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/68789/1031363>
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- İlkokul (1-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Karar (2017, Temmuz 17). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Sayı: 2718).
- Huizinga, J. (Çeviren: Kılıçbay, M. A.). (2006). *Homo Ludens-Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (2. baskı). Ayrıntı. (Kitabın orijinali 1938'de yayımlanmıştır.)
- Kacar, D. & Ayaz Alkaya, S. (2022). The effect of traditional children's games on internet addiction, social skills and stress level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 40, 50-55.
- Kır, T., Kırman, E. & Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı-7. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Kızıldere, E., Aktan Erciyes, A., Tahiroğlu, D. & Göksun, T. (2020). A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development*, 54, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100870>
- Kovačević, T., & Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' association in primary education. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 95-112.
- Macken-Horarik, M. (2004). Interacting with the multimodal text: Reflections on image and verbiage in ArtExpress. *Visual Communication*, 3(1), 5-26.
- Melianasari, H. & Suparno, S. (2018). The importance of traditional games to improve children's interpersonal skill. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 249, 181-186.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. & Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu*

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Lestaringrum, A. (2017). The effects of traditional game 'congklak' and self-confidence towards logical mathematical intelligence of 5-6 years children. *Journal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal*, 3(1), 13-22.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-91.
- Novinda, K. & Haryadi, K. N. (2020). The effectiveness of using traditional and modern games to improve students' speaking ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 511, 273-276.
- Oğuz, Ö. & Ersoy, P. (2005). *Türkiye'de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları*. Gazi Üniversitesi THBMER.
- Orkun, H. N. (1987). *Eski Türk yazıtları*. Türk Dil Kurumu.
- Özdemir, N. (2006a). *Türk çocuk oyunları 1. cilt*. Akçağ.
- Özdemir, N. (2006b). *Türk çocuk oyunları 2. cilt*. Akçağ.
- Parlebass, P. (1988). *Elementos de sociologia del deporte*. Unisport.
- Petrovska, S., Sivevska, D., and Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Salbego, N., Heberle, V. M., & Silva Balen, M. G. S. (2015). A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. *Calidoscópico*, 13(1), 5-13.
- Sallabaş, M. E. (2020). Halk biliminin işlevleri bağlamında geleneksel çocuk oyunları: RTÜK çocuk oyunları. *Millî Folklor*, 126(32), 99-109.
- Soyoo, A. & Jokar, M. (2014). Video game: A way to reduce inhibition and enhance language achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 (2014), 1850 – 1858.
- Sriwidayati, Saroinsong, W.P., Simatupang, N. (2020). Traditional games usage to improve the children's independence skill. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 454, 240-244.
- Sümbüllü, Y. Z. & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi . *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2) , 73-85 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etusbed/issue/35461/393987>
- Tatlı, Z. (2018). Traditional and digital game preferences of children: a CHAID analysis on middle school students. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 90-110.
- Tekin, T. (1988). *Volga Bulgar kitabeleri ve Volga Bulgarcası*. Türk Tarih Kurumu.
- Tetik, N, Zorlu, N., Türker, H. & Polat, Z. (2016). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Devlet Kitapları.
- Unsworth, L. (2013). Re-configuring image-language relations and interpretive possibilities in picture books as animated movies: A sitefor developing multimodal literacy pedagogy. In: V. Heberle, & F. Veloso (Eds.), *Ilha do Desterro*, 64, 15-48.
- Vasileva, M; Bakeva, V.; Vasileva-Stojanovska, T.; Malinovski, T.; Trajkovik, V. (2014). Grandma's games project: bridging tradition and technology mediated education. *TEM Journal*, 3(1), 13-21.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge. MIT Press.
- Wahyuni, M., Syamsi, I. & Haryanto, I. (2019). Character values contained on traditional games of hide and seek in inclusion school. *Proceedings of the International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018), Indonesia*, 296, 173-175.
- Wijaya, M. & Pujihartati, S. H. (2018). The value of empathy in Javanese traditional games as a formation of social care in urban youth generation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 280, 111-115.

- Yıldırım, İ. (2022). Kùltürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 173-184.
- Yıldız, N. (Haz.) (1995). *Manas destanı (W. Radloff) ve Kırgız kùltürü ile ilgili tespit ve tahliller*. Bizim Büro.
- Yılmaz, E., Yel, S. & Griffiths, M. D. (2022). Comparison of value perception of children in playing videogames and traditional games: Turkish and British samples. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 41-66.
- Zaim-de-Melo, R., Duarte, R. M. & Sambugari, M. R. N. (2020). Plays and games of Pantanal children: a study in an "escola das águas". *Pro-Posições*, 31, 1-25. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0052>

0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri: Siirt İli Örneği

Selvi KAÇAN¹  Bengü TÜRKÖĞLU² 

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Siirt, Türkiye selvikacan42@gmail.com

²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

turkoglubengu@mail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 30.07.2023
Kabul: 15.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Okul Öncesi Eğitim,
Ebeveyn Görüşleri,
Aile Katılımı,
Olgu Bilim.

Bu çalışmada çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin niteliksel olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler neticesinde ebeveynlerin genel olarak okul öncesi eğitime bakış açılarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen, Siirt ilinde ve ilçelerinde ikamet eden ve 0-6 yaş aralığında çocuğa sahip olan 26 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda kullanılması uygun olan yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan Ebeveyn Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle görüşme formundaki sorular temel alınarak çerçeve bir tema oluşturulmuştur. Her bir soruya ait veriler detaylı incelenmiş ana başlıklar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin okul öncesi eğitimin tanımı konusunda çok detaylı fikir sahibi olmadıkları; çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna göndermeyi tercih ettikleri; okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşündükleri ancak okul öncesinde eğitime başlama yaşı olarak 3 yaşı erken, 5 yaşı uygun buldukları; okul öncesi eğitim süreci hakkında çok genel bir bilgiye sahip oldukları; okul öncesi eğitimin önemli ve çocuğun gelişimine, eğitim ve öğretim hayatına katkı sağladığını düşündükleri; veli öğretmen iş birliğini önemsedikleri ancak nasıl iş birliği yapabileceklerine dair yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerilerinin çocuklarının sosyalleşmesi ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

The Views of Parents Who Have Children Between the Ages of 0-6 on Preschool Education: The Case of Siirt Province

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 30.07.2023
Accepted: 15.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Preschool Education,
The Views of Parents,
Family Participation,
Phenomenology.

The present study aims to qualitatively evaluate the views of parents whose children receive preschool education on preschool education and determine the general perspectives of parents on preschool education as a result of this evaluation. The phenomenology design was used in this qualitative study. The study group consisted of 26 parents selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, who resided in Siirt province and its districts and had children between the ages of 0-6. A Parent Interview Form consisting of semi-structured and open-ended questions suitable for use in qualitative research was used as the data collection tool in the study. The descriptive analysis method was employed in the analysis of the data acquired from the study. First, a framework theme was created based on the questions in the interview form. The data for each question were examined in detail, and main headings and sub-categories were created. According to the study findings, it was found that parents did not have a very detailed idea about the definition of preschool education; they preferred to send their children to preschool education institutions; they thought that preschool education should be compulsory, but they found the age of 3 years as early and the age of 5 years as appropriate to start preschool education; they had very general knowledge about the preschool education process; they thought that preschool education was important and contributed to the child's development, education and training life; they cared about parent-teacher cooperation, but they did not have sufficient knowledge about how they could cooperate, and their requests and suggestions for preschool education were oriented toward the socialization and educational needs of their children.

Atıf/Citation: Kaçan, S. & Türkoğlu, B. (2023). 0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri: Siirt İli Örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1017-1042.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan itibaren başlayan ve 0-6 yaş aralığını kapsayan zaman dilimidir. Okul öncesi eğitim, bu dönem içinde verilen psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, özbakım ve dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını kapsayarak geliştiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Ural ve Ramazan, 2007). Sinir bilimi ve psikoloji gibi farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çok sayıda araştırmanın kanıtlağığı gibi okul öncesi dönem kişinin geleceği ve toplumun geleceği için derin ve uzun süreli bir etkiye sahiptir (Heckman, 2006a; Van Laere ve Vandebroek, 2017). Okul öncesi dönem hakkında yapılmış birçok çalışma, çocuğa erken çocukluk döneminde yapılan yatırımların ilerleyen zamanlarda topluma yüksek getiri sağladığını göstermektedir (Arteaga vd., 2014; Carneiro ve Heckman, 2003; Dynarski vd., 2011, Heckman, 2006b; Reynolds vd., 2011). Geçmişine baktığımızda yaygınlaşmaya başladığı yıllarda okul öncesi eğitim, çalışan ebeveynlerin bakım için çocuğunu bıraktığı bir yer olarak algılansa da zaman içinde bu algı okul öncesi eğitimin önemine yönelik gelişmeye ve değişmeye başlamıştır.

Gelişmekte olan ülke sistemi ile köyden kente göçlerin artması, kadınların eğitim düzeylerinin yükselmesi, ekonomik zorunluluklar gibi nedenler kadınların iş hayatına atılmasının önünü açmıştır. Bu durum aile yapısının değişimine de sebep olmuştur, geniş aile yapısı yerini çekirdek aileye bırakmış ve beraberinde bazı sorunları da getirmiştir. En büyük problem ise aile içinde çocuklara kimin bakacağı konusunda olmuştur (Oktay, 1990). Bu problemin çözümü için birçok aile okul öncesi eğitim kurumlarına yönelmiştir. Bunun sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına olan talep ve ihtiyaç bilinçsiz bir şekilde artmıştır (Sevinç, 2006). Oysaki okul öncesi eğitim kurumları, ebeveynlerin iş hayatı sebebiyle çocukların bakıldığı bir kurumdan ziyade çocukların kritik dönemini kapsayan, gelecek yaşantısı ve eğitim hayatına önemli derecede etkide bulunan (Ansari vd., 2017; Duncan vd., 2007; McClelland vd., 2013; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018) belli bir program çerçevesinde ilerleyen kurumlardır. Yaşam boyu devam edecek öğrenmenin temeli ilk 6 yılda atılmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 1999). Günümüz eğitim hayatında, okul öncesi eğitim ilköğretim eğitiminin ilk basamağı olarak kabul edilerek temel eğitim kadar önem taşımaktadır (Yavuzer, 2002). Erken çocukluk dönemi deneyimlerinin çocuğun ileriki yaşantısına ve eğitimine olumlu katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Kaliteli erken çocukluk süreci yaşayan çocukların diğer öğrencilere göre okula devamlılığı, başarı durumları ve topluma faydalı olma durumları daha yüksektir. Nitelikli bir okul öncesi eğitimi alan çocuğun sınıfta kalma ihtimali daha düşüktür. Okul öncesi eğitimin çocuğun kişiliğine olumlu katkıları vardır.
- Erken çocukluk döneminde ebeveyn eğitimi, nitelikli okul öncesi eğitim programlarına katılma çocuğun ilköğretim yaşamında büyük katkılar sağlar.
- Çocuğun gelişimine ve öğrenmesine erken yaşta gereken ilgi gösterilirse öğrenme güçlükleri ve gecikmeleri azaltılabilir hatta engellenebilir (AÇEV, 1999).

Okul öncesi dönem çocuğu bu dönemde dışarıdan maruz kalacağı sorunlara ve etkilere karşı savunmasızdır. Aynı zamanda bu dönemdeki yaşantılar sosyo-duygusal gelişimdeki ve diğer karmaşık işlevsel yeteneklerindeki gelişmeleri destekleyerek ilerideki akademik öğrenmesinin temelini oluşturur yani çocuğun ilerideki yaşantısını önemli ölçüde etkiler (Heckman ve Kautz, 2012; McClelland vd., 2013). Okul öncesi dönem, gelişimin hem hızlı hem de kapasitesinin geniş olduğu zaman dilimidir. Bu sebeple dönem içerisinde çocuğa sunulan imkânlar kadar eksik olan yaşantılar da çocuğun gelecek yaşamında etkin rol oynamaktadır (Oktay, 2007).

Araştırmalar, beyin gelişiminin döllenmeden birkaç hafta sonra başladığını ve erken yetişkinlik yıllarına kadar uzandığını ortaya koymaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu nedenle beyin hücrelerinin çoğu doğumdan önce oluşmuştur (Özmert, 2005). Beynin temel yapısı öncelikle doğum

öncesi ve erken çocukluk döneminde oluşur ve sinir ağlarının oluşumu ve gelişimi uzun vadede devam eder. Her ne kadar temel duyum ve algı sistemleri çocuklar anaokulu çağına geldiklerinde tamamen gelişmiş olsa da hafıza, karar verme gibi diğer sistemler çocukluk döneminde de gelişmeye devam eder. Ancak bu yeteneklerin çoğunun temelleri ilk yıllarda atılmaktadır (Tierney ve Nelson, 2009). Bu sebeple erken yaşlarda, verilen fırsatlar ve gelişimi destekleyecek çalışmalar yani çevresel faktörler çocuğun bütün yaşamını etkileyecektir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Çocuğun doğar doğmaz içinde bulunduğu sosyal ortam ailedir. Çocukların beyin gelişimi, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri ebeveynleriyle kurdukları sevgi dolu bağa veya bağlanma ilişkisine bağlıdır (Winston ve Chicot, 2016). Doğal olarak çocuğun ilk eğitimi ailede başlar. Ailenin psiko-sosyal durumu, eğitim durumu, yaşam kalitesi gibi etkenler çocuğun ailede başlayan ve okulda devam eden eğitiminin niteliğine etki eder (Yeşilyurt, 2011). Çocuğun yaşamının ilk yıllarında gelişimi aile içinde desteklenebilir. Fakat belli bir döneme gelindiğinde artık aile yetersiz kalacaktır. Çoğu aile ekonomik yetersizlikler ve bilgi yetersizlikleri sebebiyle zengin uyarıcı çevre ortamını sağlayamadığı için çocuğun eğitimi için en doğru yol şüphesiz okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun gelişiminde oluşan bu eksikliği kapatarak, çocuğa katkı sağlayacak sosyalleşme ortamını ve zengin uyarıcı ortamı sunar (Aral vd., 2000; Shonkoff ve Phillips, 2000).

Okul öncesi eğitim; ailenin çocuğun eğitiminde önemli bir faktör olduğu, çocuğun kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı, okul alışkanlığının kazanıldığı ve sürekliliğinin sağlandığı bir süreçtir (Zembat, 2005). 3-6 yaş dönemine gelindiğinde çocuk okul öncesi eğitime başlar ve çocuğun aileden ilk ayrılışı gerçekleşir. Bu süreci doğru yönetmek bir ekip işidir. Anaokulları ve ebeveynler arasındaki iş birliği, erken çocukluk eğitimi ve bakımında pedagojik kalitenin temel boyutlarından biridir (Cohen ve Anders, 2020). Okul öncesi eğitim hayatında çocuk, ebeveynler ve öğretmenler üçlü sacayağı gibi düşünülebilir. Bu üçlü sacayağı okul öncesi eğitimin tamamlayıcı unsurlarıdır. Bu unsurlardan birinin eksik olması durumunda, sacayağını sağlıklı bir şekilde ayakta tutmak oldukça güç olacaktır. Çocuğun kendini keşfetmesinde, gelişimini doğru ilerletmesinde, sosyal ve duygusal alanlarda becerilerinin gelişmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Okul öncesi öğretmenin bu rolü doğru bir şekilde üstlenmesi ve yürütmesinde çocuğun ailesinden göreceği destek ve ailenin öğretmenden beklentileri çok önemlidir. Okul öncesi eğitimde öğretmen ve ebeveyn ilişkisinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin okul öncesi eğitimin önemini kavramış olması ve amaçlarının farkında olması, öğretmenin görev ve sorumluluklarını doğru bilmesini ve doğru beklentiler içinde olmasını sağlar. Aynı zamanda güven, etkili ebeveyn-okul öncesi eğitim kurumu ortaklığının çok önemli bir unsuru ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının önemli bir ön koşulu olarak kabul edilir (Hummel vd., 2022). Aileler, öğretmen ve okul ile güven, iş birliği ortamı kurmaya teşvik edilmeli ve bu konuda bilgilendirilmelidir (Shah vd., 2023). Hummel vd. (2022) çalışmalarında çocuk-aile özelliklerinin ve ebeveyn-okul öncesi iletişimin ebeveynlerin güvenindeki rolünü incelemişlerdir. 169 anaokulu ve 735 ailenin katıldığı araştırmada ebeveynlerin okul öncesi eğitime olan güvenlerinin yanı sıra çocuk ve aile özellikleri de değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuk-aile iletişim özelliklerinin ebeveynlerin okul öncesi eğitime olan güvenini etkilediği belirlenmiş ve öğretmen ile yapılan resmi ve gayri resmi iletişimin kalitesinin okul öncesi eğitime olan güvene olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Çocuğun okul öncesi eğitimden fayda görebilmesi için ailenin okul öncesi eğitim konusunda bilinçli ve destekleyici olması gerekir. Cohen ve Anders (2018) çalışmalarında erken çocukluk eğitimi ve bakımında aile katılımı ve bunun 3 yaşındaki çocukların sosyal-duygusal ve dil becerilerine etkisi'ni araştırmışlardır. 146 aile ve 46 okul öncesi merkezinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi neticesinde öğretmen, ebeveyn iş birliği faaliyetleri ile problemleri davranışlar arasında ve çocukların alıcı dili ile olumlu sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu açıdan ebeveyn-okul öncesi kurumu iş birliğinin profesyonelleşmesi oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının bir görevi de anne babaların bilgilendirilmesi, okul öncesi eğitim ve okul öncesi dönem

çocuğunun eğitimi konusunda anne babalara rehberlik edilmesidir. Bu nedenle ebeveynlerle iş birliği, okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir görevidir (Mrvar, 2008). İş birliği; sorumlulukların paylaşılmasını, gücün paylaşılmasını, ortak hedeflerin belirlenmesini ve birlikte çalışmayı içerir (Berčnik 2014; Bercnik ve Devjak, 2017). Okul öncesi kurumlarında iş birliğini sağlayan ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde okul öncesi öğretmenleri birincil sorumluluğu taşımaktadır (Berčnik, 2014).

Aile desteğinin eksik olduğu bir eğitim süreci tam olarak hedefine ulaşamaz. Ebeveynlerin okuldaki uygulamaları desteklememesi, okuldaki eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini azaltacaktır (Kandır, 2001). Tüm bu süreçlerde en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmenler hem veliler hem öğrenciler hem de diğeri eğitimciler ile iletişim halindedir ve hem öğrencilere hem de velilere rehberlik etmektedir. Bir okul öncesi çocuğunu aileden ayrı düşünmek imkânsızdır. Çocuğu bir bitki gibi düşünürsek kökleri daima ailedir fakat öğretmen de dışarıdan gelen uyarıcıların çoğunda etkilidir. Çocuğa hem ailesi gibi sevgi, şefkat gösterip hem de eğitsel uyarıcıları vermekle yükümlüdür. Öğretmen; öğrenciyi ve mesleğini seven, sabırlı, iletişim becerileri yüksek insani ve mesleki açıdan kendini geliştirmiş gerektiğinde hem aileye hem de çocuğa rehberlik edebilecek düzeyde olmalıdır. Fakat bazı durumlarda öğretmen ne kadar mesleki olarak yeterli olursa olsun, belli başlı imkansızlıklar, yanlış oluşmuş okul öncesi eğitim algısı ve bilinçsiz aile tutumu öğretmeni çalışma prensipleri açısından örselemektedir (Okut, 2009).

Günümüzde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmaların artması ve gelişmesi, çocuklar üzerinde gözle görülen, uzun vadeli olumlu etkilerinin olması (Howes vd., 2008; Magnuson vd., 2007, Wong vd., 2008) ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik beklentilerini arttırmıştır (Tulan, 2005). Fakat bu beklentiler çoğu zaman eğitimi olumlu yönde desteklese de bazı kavram yanlışları, eğitim eksiklikleri, bilgi kirlilikleri sebebiyle zaman zaman da olsa öğretmen-veli arasında çatışmalara yol açmıştır. Bu çatışmaların önlenmesi için okul öncesi eğitimin genel ve özel amaçlarının anlaşılması, okul öncesi öğretmenin iş tanımının öğrenilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin detaylı bir şekilde niteliksel olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler neticesinde ebeveynlerin genel olarak okul öncesi eğitime bakış açılarının tespit edilmesi ve alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarının görevleri, bu kurumlar hakkında araştırma yapma sebepleri ve okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibi olma nedenleri (Argon ve Akkaya, 2008), okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentileri (Çemrek ve Özyayın, 2019; Erşan, 2019; Koçak, 2020; Özen, 2008; Sevinç, 2010; Thomas ve Dykes, 2013), ideal bir okul ortamından beklentileri (Buldu ve Güner Pekacar, 2023), kurumu seçme nedenleri ve beklentileri (Bal, 2019; Briley vd., 2014; Ceylan, 2019; Durmaz vd., 2019), çocukların gelişimine yönelik beklentileri (Özen Altınkaynak ve Yanıklar, 2014), erken çocukluk eğitimi uygulamalarının temel unsurları (Hujala vd., 2017) hakkında görüşlerinin belirlendiği tespit edilmiştir. Ebeveyn görüşlerinin genel olarak okul öncesi eğitimden beklentiler perspektifinde sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çalışmada ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin yanı sıra okul öncesi eğitimin amacına, önemine, çocuğun gelişimine ve eğitim öğretim hayatına katkısına, eğitimin daha verimli hale getirilmesi için yapılabileceklerine, veli öğretmen iş birliğinin önemine, velilerin okul öncesi eğitime dâhil olabilmelerine ve okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerilere yer verilerek ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açıları ve bilgi düzeyleri daha detaylı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır, bu açıdan da çalışmanın Siirt ilinde yaşayan ve okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyduğu için önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Deseni

0-6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışma “nitel” bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca nitel araştırmalar ele aldığı kavramı kendi sınırları içinde insanın onu yorumladığı şekilde inceler (Malterud, 2001). Araştırmada yaygın uygulamaları ortaya çıkarmayı ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamayı ve açıklamayı amaçlayan, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri daha genel bir düzeye çeken olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır (Annells, 2006; Creswell, 2012). Okul öncesi eğitim kavramına yabancı olmayan ancak bu kavramın kapsamı konusunda derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) katılımcıların okul öncesi eğitime dair düşüncelerini, buldukları durum, sosyal çevre ve deneyimlerine göre ortaya çıkarmak amaçlandığı için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında çalışma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda tecrübelerini yansıtabilecek kişilerden oluşturulmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çalışma grubu olarak 0-6 yaş aralığında çocuğu olan, Siirt ilinde ve ilçelerinde ikamet eden, eğitim seviyesi ve çalışma durumu fark etmeksizin gönüllü olan 30 ebeveyn seçilmiştir. Çalışma yürütüldüğü esnada görüşmeler için müsait ve gönüllü olan 26 ebeveyn araştırmaya katılım sağlamıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme bir durumun derinlemesine incelenmesi için araştırmacının belirli örnek olay türlerini belirlemek istediğinde kullanılan bir yöntemdir (Neuman, 2007). Çalışmada belirlenen ölçütler; ebeveynlerin Siirt ilinde ve ilçelerinde ikamet etmeleri ve 0-6 yaş aralığında çocuğa sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Araştırma planlanırken öncelikle Güneydoğu Anadolu Bölgesinin farklı şehirlerinde yaşayan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ancak 6 Şubat depremi sonrasında ebeveynlerden sağlıklı bilgi edinme noktasında karşılaşılabilecek sorunlardan ötürü çalışma grubu can kaybı yaşanmayan Siirt ili ile sınırlı tutulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveyn	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	16	61.53
	Erkek	10	38.46
Yaş	20-25	2	7.60
	26-30	8	30.76
	31-35	4	15.38
	36-40	9	34.61
	40 ve üzeri	3	11.53
	Okur-Yazar Değil	3	11.53
	Okur-Yazar ve İlkokul mezunu	8	30.76
Öğrenim Durumu	Ortaokul Mezunu	4	15.38
	Lise Mezunu	4	15.38
	Ön lisans	1	3.84
	Lisans	6	23.07

0-6 Yaş Aralığındaki Çocuk Sayısı	Bir Çocuk	13	50.00
	İki Çocuk	12	46.15
	Üç çocuk	1	3.84
0-6 Yaş Aralığındaki Çocuk Yaşları	1 Yaş	5	19.23
	2 Yaş	4	15.38
	3 Yaş	12	46.15
	4 Yaş	4	15.38
	5 Yaş	8	30.76
	6 Yaş	6	23.07
Daha Önce Okul Öncesi Eğitime	Evet	14	53.85
Devam Eden Çocuk Durumu	Hayır	12	46.15
Toplam		26	100

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmanın veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda kullanılması uygun olan yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan Ebeveyn Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formu, diğer veri toplama tekniklerine göre, ortam ve uygulama açısından hem daha esnek hem de daha sistemlidir. Böylelikle araştırmaya derinlemesine farklı yönlerden bakma imkânı sağlar. Görüşme formu veri analizi sırasında da araştırmacıya kolaylık sağlar. Duygu, düşünce ve tutumu da gözden geçirerek daha doğru bulgular elde edilmesine imkân tanır (Oral ve Çoban, 2020). Araştırmada görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek amacıyla 3 alan uzmanından görüş alınarak 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulma aşamasında 2 anne ve 2 babaya ön uygulama yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri toplama sürecinde gönüllü olan ebeveynlere araştırmanın amacı, yöntemi ve araştırmayla ilgili genel bilgiler verilmiş gönüllülerin akıllarına takılan sorular açık ve net bir şekilde cevaplanmıştır. Ebeveynlere kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve paylaştıkları bilgilerin yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Gönüllü olan ebeveynler ile görüşmeler ebeveynlerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, soruları doğru ve içtenlikle açıklayabilecekleri en uygun ortam seçilerek yapılmıştır. Her bir görüşme süresi 1 saat ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bilimsel çalışmalarda, farklı analiz türlerinin kullanımı yaygındır. Çalışmaların içeriğini zenginleştirmek ve gelecekteki çalışmalara katkıda bulunmak amacı ile birçok analiz türü kullanılmaktadır. Bilimsel çalışmalarda, araştırmaya en uygun analiz yönteminin kullanılması gerekmektedir (Ültay vd., 2017). Bu şekilde yapılan çalışmalar daha doğru ve sistemli bir şekilde sonuca ulaşmaktadır. Nitel araştırmalarda betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki analiz yöntemi kullanılmaktadır. Betimsel analiz belli bir tema çerçevesinde oluşturulurken, içerik analizi daha belirsiz temalarda kullanılır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz belirlenmiş bir tema çevresinde incelenir ve yorumlanır (Miles ve Huberman, 1994). Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler bireylerin görüşlerine göre doğrudan yorumlanmak ve bireylerin görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla sistematik ve açık bir şekilde düzenlenir. Betimsel analizde sonuçlar, belirlenen konular çerçevesinde hedeflenen amaçlara yönelik, neden-sonuç bağıntıları ile oluşturulur. (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019). Betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öncelikle görüşme formundaki sorular temel alınarak çerçeve bir tema oluşturulmuştur. Katılımcılara yöneltilen sorular kategorileri, katılımcı cevapları ise kodları oluşturmuştur. Her bir soruya ait katılımcı cevapları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı, detaylı bir şekilde incelenmiş ve

kodlanmıştır. Daha sonra kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlara son hali verilmiştir. Kategoriler ve kodlar tablolaştırılmıştır. Her bir kategorideki bulgular, ebeveyn görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Görüşüne başvuru alan ebeveynlerden annelere ve babalara birer kod numarası verilerek (E-A1, E-A2, E-B1, E-B2...) açıklamalar yapılmıştır.

Etik

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 12/05/2023 tarih 2023/219 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur. Araştırmaya katılan tüm ebeveynlerden Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Gönüllü Katılımcı Onay Formu imzalı olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Siirt'te bulunan ve 0-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formlarından elde edilen görüşlerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim Yaşı Geldiğinde Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderme Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşme formlarından elde edilen bilgilere göre eğitim yaşı geldiğinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna gönderme durumuna ilişkin iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2. *Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderme Durumuna İlişkin Görüşler*

Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna gönderme durumu	n	%
Evet	14	53.84
Hayır	12	46.16
Toplam	26	100.00

Tablo 2'de görüldüğü üzere görüşmeye katılan ebeveynlerin 14'ü (%53.84) eğitim yaşı geldiğinde çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna göndereceğini belirtmektedir. Çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna göndermek isteyen veliler okul öncesi eğitimin çocuğunun geleceğine katkısı olacağını, eğitim hayatına hazırladığını, sosyalleşmelerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Çocuğunu okul öncesi eğitime göndermek istemeyen 12 (%46.15) ebeveynin bir kısmı görüşme formunu cevaplarırken çekimser davranmış, bir kısmı ise maddi yetersizlikler sebebiyle göndermek istemediklerini belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşme formlarından elde edilen bilgilere göre okul öncesi eğitimin zorunlu olma durumuna ilişkin iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 3. *Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olma Durumuna İlişkin Görüşler*

Okul öncesi eğitimin zorunlu olma durumu	n	%
Zorunlu olmalı	23	88.47
Zorunlu olmamalı	3	11.53
Toplam	26	100.00

Araştırmada elde edilen verilere göre okul öncesi eğitimin zorunlu olmasını isteyen 23 (%88.46) ebeveyn okul öncesi eğitim zorunlu olursa çocukların okula devamının sağlanacağını ve okul öncesi eğitimin önemini anlayacağını düşünmektedir. Ebeveynler çocuklarının okul öncesi eğitime devamı sağlanırsa ilkokula hazır bulunacaklarını ve birçok alanda gelişimlerinin olumlu etkileneceği yönünde görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren ebeveynlerin hepsi (%11.53) okul öncesi eğitimin "Çocuğun yaşının küçük olması sebebiyle tercihe bağlı olması gerektiğini." belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerden biri maddi yetersizlikler sebebiyle de okul öncesi eğitimin zorunlu kılınmaması gerektiğini düşünmektedir.

Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi eğitime başlama yaşına ilişkin ebeveyn görüşleri iki alt kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşına İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı	n	%
4 yaş	7	26.92
5 yaş	19	73.08
Toplam	26	100.00

Görüşme yapılan ebeveynlerin hepsi 3 yaşın çocuğun öz bakımı için erken olduğunu, kişisel ihtiyaçlarını karşılayamayacağını ve okula gitme sorumluluğunu kavrayamayacağını belirtmiştir. Bazı ebeveynler 4 ve 5 yaş arasında karasız kalmış ancak ebeveynlerin çoğunluğu 5 yaşın okula başlamak için daha uygun olduğunu, çocukların bu yaşta daha disiplinli ve istekli bir şekilde okula gideceklerini söylemişlerdir. Ebeveynlerden biri (E-A14) “Çocuk hayata erken başlamamalı bu sebepten 5 yaş daha uygundur.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilere göre ebeveynler okul öncesi eğitimi “çocuğun ilkökula hazırlık süreci”, “çocuğun 0-6 yaş döneminde kendini geliştirdiği ve eğittiği ortam”, “çocuğun okula alışma süreci” ve “çocuğun Türkçe konuşmaya alışması ve öğrenmesi” olarak tanımlarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri beş alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	n	%
Çocuğun ilkökula hazırlık süreci	2	7.69
Çocuğun 0-6 yaş döneminde kendini geliştirdiği ve eğittiği ortam	5	19.23
Çocuğun okula alışma süreci	4	15.38
Çocuğun Türkçe konuşmaya alışması ve öğrenmesi	2	7.69
Çekimser kalanlar	10	38.46
Toplam	26	100.00

Tablo 5’te de görüldüğü üzere ebeveynlere yöneltilen okul öncesi eğitim nedir sorusunu 7 ebeveyn (%26.92) “çocuğun ilkökula hazırlık süreci”, 11 ebeveyn (%42.30) “çocuğun 0-6 yaş döneminde kendini geliştirdiği ve eğittiği ortam”, 2 ebeveyn (%7.69) “çocuğun okula alışma süreci”, 1 ebeveyn (%3.84) “çocuğun Türkçe konuşmaya alışması ve öğrenmesi” şeklinde tanımlamıştır. 5 ebeveyn (%19.23) ise çekimser kalmıştır. Okul öncesi eğitimi “ilkokula hazırlık süreci” olarak betimleyen ebeveynlerden biri (E-B4) “Çocuğu bir sonraki kademeye hazırlar, daha çabuk öğrenmesine yardımcı olur.” şeklinde tanım yapmıştır. Ebeveynlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimi, çocuğun 0-6 yaş döneminde ihtiyacı olan eğitimleri aldığı ve gelişim alanlarının desteklendiği ortam olarak açıklamışlardır. Okul öncesi eğitimi, bir ebeveyn (E-A12) “İkinci bir yuvadır. 0-6 yaş arasında kavradığı şeyleri geleceğe aktarmasıdır.”; başka bir katılımcı (E-A13) “Çocuklarımızı bir sonraki eğitim kademelerine hazırlayarak çocuğun hazırbulunluşluk seviyesine bakarak gelişmesine yardımcı kademe eğitimidir.”; diğer bir katılımcı (E-B9) ise “Çocukların eğlenceli bir şekilde okul ortamına uyum sağlamalarına, sosyal ilişkilerinin gelişmesine ve okulu sevmelerine imkân sağlayan bir tür eğitimidir.” şeklinde tanımlamışlardır. Yalnızca iki ebeveyn okul öncesi eğitimin, çocuğun okula ve okul disiplinine alışma süreci olduğunu belirtmiştir. Bir ebeveyn (E-A3) “Okul öncesi eğitim, okul disiplinine uyum sağlama sürecidir.” olarak görüş belirtmiştir. Yalnızca bir ebeveyn (E-A5) okul öncesi eğitimi “Çocuğun Türkçe konuşması, doğru düzgün ve temiz bir şekilde okula gitmesi.” olarak açıklamıştır. Görüşmelerde beş ebeveynin tanım yapmakta hem çekimser kaldığı hem de zorlandığı gözlemlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilere göre ebeveynler okul öncesi eğitimin amacını “çocuğu okula hazırlamak”, “çocuğun okula alışmasını sağlamak”, “çocuğun gelişimini, öğrenmesini desteklemek ve sosyalleşmesini sağlamak”, “çocuğun hazırbulunuşluğunu arttırmak”, “çocuğun daha iyi bir eğitim almasını sağlamak”, “çocuğun Türkçe’yi doğru ve düzgün konuşmasını sağlamak”, “çocuğun okul bilincini kazanmasını sağlamak” olarak açıklarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri sekiz alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitimin Amacına İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Amacı	n	%
Çocuğu okula hazırlamak	9	34.61
Çocuğun okula alışmasını sağlamak	4	15.38
Çocuğun gelişimini, öğrenmesini desteklemek	3	11.53
Çocuğun hazırbulunuşluğunu arttırmak	1	3.84
Çocuğun daha iyi bir eğitim almasını sağlamak	2	7.69
Çocuğun Türkçe’yi doğru ve düzgün konuşmasını sağlamak	1	3.84
Çocuğun okul bilincini kazanmasını sağlamak	1	3.84
Çekimser kalanlar	5	19.23
Toplam	26	100.00

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitimin amacını 9 ebeveyn (%34.61) “çocuğu okula hazırlamak”, 4 ebeveyn (%15.38) “çocuğun okula alışmasını sağlamak”, 3 ebeveyn (%11.53) “çocuğun gelişimini, öğrenmesini desteklemek ve sosyalleşmesini sağlamak”, 1 ebeveyn (%3.84) “çocuğun hazırbulunuşluğunu arttırmak”, 2 ebeveyn (7.69) “çocuğun daha iyi bir eğitim almasını sağlamak”, 1 ebeveyn (3.84) “çocuğun Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmasını sağlamak”, 1 ebeveyn (3.84) “çocuğun okul bilincini kazanmasını sağlamak” şeklinde açıklarken 5 ebeveyn (19.23) ise çekimser kalmayı tercih etmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimin amacını çocuğu okula hazırlamak olarak ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimin amacını bir ebeveyn çocuğun birçok alanda hazırbulunuşluğunu arttırmak, başka bir ebeveyn çocuğun Türkçeyi doğru ve iyi bir şekilde öğrenmesi aynı zamanda da doğru ve düzgün bir şekilde konuşabilmesi ve bir diğer ebeveyn çocuğun okul hayatına başlarken okul bilincini oluşturmak olarak açıklamıştır. Çekimser kalan ebeveynler bilgi eksikliği ve kendilerini ifade edemeyeceklerini düşündükleri için görüş bildirmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitimin Önemine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda tüm ebeveynler okul öncesi eğitimin önemli olduğunu düşündükleri için yalnızca bir alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitimin Önemine İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Önemi	n	%
Önemli	26	100.00
Toplam	26	100.00

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde araştırmaya katılan bütün ebeveynler okul öncesi eğitimin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimin önemini araştırmaya katılan bir ebeveyn (E-B6) “Doğrudan birinci sınıfa giden öğrenci eksik kalır.”, başka bir ebeveyn ise (E-B10) “Okul öncesi eğitim alan öğrencinin okula alışması daha kolay olur.” şeklinde açıklamıştır.

Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler

Görüşme formlarından elde edilen bilgilere göre okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine katkı durumuna ilişkin iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 8. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Gelişimine Katkısı	n	%
Katkı sağlar	25	96.15
Katkı sağlamaz	1	3.85
Toplam	26	100.00

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda görüşmelere katılan bir ebeveyn dışında bütün ebeveynler okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu ebeveynlerden biri ise (E-A10) “Çok güzel Türkçe konuşuyor.” olarak, bir başka ebeveyn ise (E-A11) “Okul öncesi eğitim alan çocuk gündelik hayatta sorumluluklarını bilir.” şeklinde, diğer bir ebeveyn de (E-B9) “Okul öncesi eğitim kendilerini daha iyi ifade etme, dinleme, arkadaşlık kurma, paylaşma becerilerini geliştirir.” olarak ve başka bir ebeveyn (E-B6) ise “Okul öncesi eğitimin çocuğunun gelişimine katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü çocuğun görgü kurallarının ve yeteneklerinin erkenden farkına varmasını sağlar.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine katkı sağlamadığını düşünen bir ebeveyn (E-B3) ise “Üç çocuğum da okul öncesi eğitim aldı fakat hiçbir etkisini görmedim.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Eğitim Öğretim Hayatına Katkısına İlişkin Görüşler

Görüşme formlarından elde edilen bilgilere göre okul öncesi eğitimin çocukların eğitim öğretim hayatına katkı durumuna ilişkin iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Eğitim Öğretim Hayatına Katkısına İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Eğitim Öğretim Hayatına Katkısı	n	%
Katkı sağlar	24	92.30
Kararsız	2	7.69
Toplam	26	100.00

Araştırmadan elde edilen verilere göre okul öncesi eğitimin çocuğun eğitim öğretim hayatına katkı sağladığını düşünen bir ebeveyn (E-16) “Çocukların yetenekleri önceden fark edilip yönlendirme de doğru yapılmaktadır.”, başka bir (E-B9) ebeveyn “Okul öncesi eğitim gören çocukların birinci sınıfta okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklara göre daha başarılı olduğunu düşünüyorum.”, bir diğer ebeveyn (E-A4) ise “Hiçbir şey bilmeden okula başlanmaz.” şeklinde görüş belirtmiştir. Okul öncesi eğitimin çocuğun eğitim öğretim hayatına katkısına yönelik iki ebeveyn (E-A1, E-B7) “Bu konu hakkında bir bilgim yok.” diyerek yanıt vermişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Süreci Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşme formlarından elde edilen bilgilere göre okul öncesi eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olma durumuna ilişkin iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Eğitim Süreci Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitim Süreci Hakkında Bilgi Sahibi Olma	n	%
Bilgi sahibiyim	17	65.38
Bilgi sahibi değilim	9	34.42
Toplam	26	100.00

Görüşme verilerinin analizi sonucunda katılımcıların çoğu okul öncesi eğitim sürecine dair bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim sürecine dair bilgi sahibi olduğunu ve bilgi sahibi olmadığını belirten ebeveynlerin hepsi görüşlerinin nedenini detaylı bir şekilde açıklamakta çekimser kalmışlardır.

Okul Öncesi Eğitimden Beklentilere İlişkin Görüşler

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ebeveynler okul öncesi eğitimden beklentilerini çocuğun “gelişimine katkı sağlaması”, “ilkokula hazır olması”, “öğrenim hayatına katkı sağlaması”, “el beceresinin ve yazı yazma becerilerinin gelişmesi”, “daha iyi, duyarlı, sağlıklı bir birey olması”, “okulu sevmesi” ve “öğretmen ile iyi bir iletişim kurulması” olarak sıralarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri sekiz alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 11. *Okul Öncesi Eğitimden Beklentilere İlişkin Görüşler*

Okul Öncesi Eğitimden Beklentiler	n	%
Çocuğun gelişimine katkı sağlaması	4	15.38
Çocuğun ilkokula hazır olması	3	11.53
Çocuğun öğrenim hayatına katkı sağlaması	5	19.23
Çocuğun el beceresinin ve yazı yazma becerilerinin gelişmesi	2	7.69
Çocuğun daha iyi, daha duyarlı, sağlıklı bir birey olması	3	11.53
Çocuğun okulu sevmesi	1	3.84
Öğretmen ile iyi bir iletişim kurulması	1	3.84
Çekimser kalanlar	7	26.92
Toplam	26	100.00

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitimden beklentilerini 4 ebeveyn (15.38) “çocuk eğitimine katkı sağlaması”, 3 ebeveyn (11.53) “çocuğun ilkokula hazır olması”, 5 ebeveyn (19.23) “çocuğun öğrenim hayatına katkı sağlaması”, 2 ebeveyn (7.69) “çocuğun el beceresinin ve yazı yazma becerilerinin gelişmesi”, 3 ebeveyn (11.53) “çocuğun daha iyi, daha duyarlı, daha sağlıklı bir birey olması”, 1 ebeveyn (3.84) “çocuğun okulu sevmesi”, 1 ebeveyn (3.84) “öğretmen ile iyi bir iletişim kurulması” şeklinde ifade etmişlerdir. 7 ebeveyn ise (26.92) görüş belirtme konusunda çekimser kalmıştır. Görüşme yapılan bir ebeveyn okul öncesi eğitimden beklentisini (E-A3) “Gelişim düzeyinin artması ve düzenli olarak okula devam etmesini bekliyorum.” olarak, bir başka ebeveyn ise (E-A7) “Çocuğumun bu eğitim sayesinde her alanda kendini geliştirebileceğini düşünüyorum.” şeklinde, bir diğer ebeveyn de (E-B8) “Çocuğun zihinsel, duygusal olarak gelişimine katkı sağlaması.” olarak beklentisini ifade etmiştir. Çocuğun öğrenim hayatına katkı sağlamasını bekleyen bir ebeveyn de (E-B3) “Çocuğumun sayıları öğrenmesi, renkleri öğrenmesi ve en önemlisi de kuralları öğrenmesini beklemekteyim.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca bir ebeveyn (E-B1) beklentisini “Etkinlikler yapıp el becerilerini geliştirmeleri.”, başka bir ebeveyn (E-A16) “Çocuklara iyi davranışlar kazandırılması.” ve bir diğer ebeveyn (E-A9) “Çocuğu sıkmadan daha uyumlu bir şekilde çocuğa sevdirmeleri.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir grup ebeveynin okul öncesi eğitimden beklentilerini bilgi eksikliği sebebiyle dile getirmekten çekindikleri gözlemlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitimin Daha Verimli Hale Getirilmesine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ebeveynler eğitimin nasıl daha verimli hale getirilebileceğini “daha çok etkinlik ve aktivite yaparak”, “ortam düzenlemeleri ile”, “daha çok bilgilendirme ve eğitimle”, “gelişim düzeyine göre planlamayla”, “doğa ve somut becerilerle”, “şartlar düzenlenerek” ve “öğretmen ile iş birliği içinde” şeklinde sıralarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri sekiz alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 12. Okul Öncesi Eğitimin Daha Verimli Hale Getirilmesine İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimin Daha Verimli Hale Getirilmesi	n	%
Daha çok etkinlik ve aktivite yapılarak	6	23.07
Ortam düzenlemesi yapılarak	3	11.53
Daha çok bilgilendirme ve eğitimle	6	23.07
Gelişim düzeyine göre planlama yapılarak	2	7.69
Doğa ve somut becerilerle	1	3.84
Şartlar düzenlenerek	2	7.69
Öğretmen ile iş birliği içinde olarak	2	7.69
Çekimsiz kalanlar	5	19.23
Toplam	26	100.00

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimin nasıl daha verimli hale getirilebileceğine ilişkin 6 ebeveyn (23.07) “daha çok etkinlik ve aktivite yapılarak”, 3 ebeveyn (11.53) “ortam düzenlemesi yapılarak”, 6 ebeveyn (23.07) “daha çok bilgilendirme ve eğitimle”, 2 ebeveyn (7.69) “çocuğun gelişim düzeyine göre planlama yapılarak”, 1 ebeveyn (3.84) “doğa ve somut beceriler kullanılarak”, 2 ebeveyn “şartlar düzenlenerek”, 2 ebeveyn (7.69) “veli öğretmen ile iş birliği içinde olarak” şeklinde görüş belirtmişlerdir. 5 ebeveyn (19.23) görüş belirtme konusunda çekimsiz kalmıştır. Okul öncesi eğitimin nasıl daha verimli hale getirebileceği sorusuna bir ebeveyn (E-A10) “Sık sık etkinlikler yapılarak ve arkadaşları arasında aktiviteler yapılarak daha verimli olacaktır.”, bir başka ebeveyn (EA16) “Okul öncesinde eğitici, zekâ geliştirici oyun ve aktiviteler ile daha verimli olabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ortam düzenlemeleri konusunda bir ebeveyn (E-A12) “Öncelikle çocukların sevebileceği ve eğlenceli bir ortam olmalıdır.” şeklinde fikir beyan etmiştir. Konu hakkında düşüncelerini bir ebeveyn (E-A2) “Okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirmeler çoğaltılarak.”, başka bir ebeveyn (E-B8) “Uygun yaş aralığı tespit edilip ona göre planlama yapılarak.”, bir diğer ebeveyn (E-A13) “Doğa ile ilgili yani daha somut etkinliklerle daha verimli olabilir.” diyerek görüşlerini açıklamışlardır. Ayrıca bir ebeveyn (E-B9) “Okul öncesi eğitim şartları düzenlenmeli örneğin sınıftaki öğrenci sayıları azaltılarak ve gerekli araç gereçleri sağlayarak.”, bir başka ebeveyn (E-A11) de “Öğretmen ile daima iş birliği içinde olunmalıdır.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı ebeveynler bu konu hakkında yorum yapmak istemediklerini, bazı ebeveynler ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını beyan ederek görüş belirtmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitimde Veli Öğretmen İşbirliğinin Önemine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda tüm ebeveynler okul öncesi eğitimde veli öğretmen iş birliğinin önemli olduğunu düşündükleri için yalnızca bir alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitimde Veli Öğretmen İş birliğinin Önemine İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitimde Veli Öğretmen İş birliği	n	%
Önemli	26	100
Toplam	26	100

Görüşme verilerinin analizinde okul öncesi eğitimde veli öğretmen iş birliğini tüm ebeveynler önemsediklerini belirterek “önemli” yanıtını vermişlerdir. Bu konu hakkında bir ebeveyn (EA16) görüşünü “Önemlidir, okul yönetimi öğretmen ve aileler karşılıklı isteklerini açık ve yapıcı şekilde ifade ettiklerinde öğrenci var olan potansiyeline daha güzel ulaşır.”, bir başka ebeveyn (E-A10) “Önemlidir, çünkü çocuğun daha iyi tanınmasını sağlar. İyi ve kötü yönlerini belirler.”, başka bir ebeveyn (E-B3) “Veli ile öğretmen bir olursa çocuk daha iyi bir eğitim alır.” ve bir diğer ebeveyn (E-A9) ise “Okul veli iş birliği içinde iki tarafta çocuk hakkında daha çok bilgiye sahip olacaktır.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Velilerin Okul Öncesi Eğitime Dâhil Olabilmelerine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ebeveynler okul öncesi eğitime “etkinlik ve aktivitelere katılarak”, “öğretmen ve okul ile iletişim halinde olarak”, “çocuğu etkinlik ve eğitim konusunda destekleyerek” dahil olabileceklerini sıralarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri dört alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 14. Velilerin Okul Öncesi Eğitime Dâhil Olabilmelerine İlişkin Görüşler

Veliler Okul Öncesi Eğitime Dahil Olması	n	%
Etkinlik ve aktivitelere katılarak	14	53.84
Öğretmen ve okul ile iletişim halinde olarak	3	11.53
Çocuğu etkinlik ve eğitim konusunda destekleyerek	5	19.23
Çekimser kalanlar	4	15.38
Toplam	26	100.00

Tablo 14’te de görüleceği gibi görüşmeye katılan ebeveynlerden 14 tanesi (23.07) “etkinlik ve aktivitelere katılarak”, 3 tanesi (11.53) “veli, öğretmen ve okul iş birliği içinde olarak”, 5 tanesi (19.23) “çocuğu etkinlik ve eğitim konusunda destekleyerek” veliler okul öncesi eğitime dâhil olabilirler şeklinde görüş belirtmişlerdir. 4 ebeveyn (15.38) ise çekimser kalmayı tercih etmiştir. Bu konu hakkında bir ebeveyn (E-A10) görüşünü “Veliler ara sıra etkinliklere katılabilir bu sayede çocuğun daha özgüvenli olmasını sağlar.”, başka bir ebeveyn (E-B2) “Ailenin katılımı çocuğun gelişimi için çok önemlidir bu sebeple aile etkinliklere dâhil olabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Konu hakkında bir başka ebeveyn (EA16) “Okul yönetimi ve öğretmenler her konuda veli ile eşgüdümlü çalışmalı ve iletişim halinde olmalıdır.”, diğer bir ebeveyn (E-B5) “Evde tekrar ve etkinlik yaparak, çocuğu destekleyerek dahil olunabilir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bazı ebeveynlerin bu konuya görüş belirtmekte çekimser kaldığı gözlemlenmiştir. Çoğu ebeveyn fikir belirtmezken yalnızca bir ebeveyn (E-A1), kendisi okula gitmediği için cevap vermekte çekimser kaldığı konusunda açıklama yapmıştır.

Okul Öncesi Eğitime Yönelik İstek ve Önerilere İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ebeveynler okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerilerini “çocuklar arasında ayırım yapılmaması ve eşit davranılması”, “ortam ve araç-gereç düzenlemesi yapılması”, “sosyal ve somut aktivitelere yer verilmesi”, “ahlaki eğitim verilmesi ve nezaket kurallarının öğretilmesi”, “daha düzenli ve disiplinli eğitim verilmesi” olarak sıralarken bazı ebeveynler cevap vermekte çekimser kalmışlardır. Ebeveyn görüşleri altı alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitime Yönelik İstek ve Önerilere İlişkin Görüşler

Okul Öncesi Eğitime Yönelik İstek ve Öneriler	n	%
Çocuklar arasında ayırım yapılmaması ve eşit davranılması	2	7.69
Ortam ve araç-gereç düzenlemesi yapılması	5	19.23
Sosyal ve somut aktivitelere yer verilmesi	4	15.38
Ahlaki eğitim verilmesi ve nezaket kurallarının öğretilmesi	2	7.69
Daha düzenli ve disiplinli eğitim verilmesi	3	11.53
Çekimser kalanlar	10	38.48
Toplam	26	100.00

Tablo 15’te görüleceği üzere okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerilere ilişkin görüşmeye katılan ebeveynlerden 2’si (%23.07) “çocuklar arasında ayırım yapılmaması ve eşit davranılması”, 5’i (%11.53) “ortam ve araç gereç düzenlemesi yapılması”, 4’ü (%15.38) “sosyal ve somut aktivitelere yer verilmesi”, 2’si (%7.69) “ahlaki eğitim verilmesi ve nezaket kurallarının öğretilmesi” ve 3’ü (%11.53) “daha düzenli ve

disiplinli eğitim verilmesi” şeklinde görüş belirtmişlerdir. 10 ebeveyn (%38.46) ise çekimser kalmıştır. Konu hakkında bir ebeveyn (EB3) “Öğretmenlerin öğrencilerin hepsini eşit tutmalarını, ayırım yapmamalarını ve öğrencisi gibi değil kendi çocuğu gibi davranmalarını isterim.”, başka bir ebeveyn (E-B9) “Sınıftaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve gerekli araç gereç sağlanmalı.”, bir diğer ebeveyn (E-A16) “Sınıfların fiziksel ortamının iyileşmesi ve sosyal aktivitelere ağırlık verilmesi.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir ebeveyn (E-A7) “Daha çok somut örnek ve günlük hayattaki olaylar üzerinde durulmalıdır.”, başka bir ebeveyn (E-B8) “Çocuklara okul öncesi eğitimde ahlaki eğitim verilmelidir.”, bir diğer ebeveyn (E-A4) “Okul öncesi eğitimde nezaket kuralları, oturma kalkma, konuşma adabı vb. konular hakkında eğitim verilmelidir.” ve bir başka ebeveyn (E-B1) “Çocukların daha düzenli ve temeli olan bir eğitim görmelerini isteriz.” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Bir grup ebeveynin okul öncesi eğitime yönelik istek ve öneriler konusunda çekimser kaldıkları gözlemlenmiştir. Bazı ebeveynler bu konu hakkında öğretmenlerin ellerinden gelen her şeyi yaptıklarını düşündüklerini ve her konuda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynler ise bilgi eksikliği sebebiyle görüş belirtmek istememişlerdir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerinin niteliksel olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler neticesinde ebeveynlerin genel olarak okul öncesi eğitime bakış açılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı zamana kadar geçen süreyi kapsayan, çocuğun ileriki yaşantısında önemli rol oynayan, tüm gelişim alanlarındaki gelişimlerin büyük bir kısmının tamamlandığı, ailede ve eğitim kurumlarında verilen eğitim ile karakterin şekillendiği eğitim-öğretim ve gelişim sürecidir (Deretarla Gül, 2008). Kaliteli okul öncesi eğitim, çocukların eğitim kariyerlerine güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlar ve okul öncesi eğitime yapılan yatırım, tüm topluma sosyal ve ekonomik bir getiri sağlar (Majerčíková ve Hhorníčková, 2020). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin tanımı ile ilgili verdiği cevaplar alanyazındaki tanımlar ile karşılaştırıldığı zaman ebeveynlerin okul öncesi eğitimin kapsamı ile ilgili detaylı bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bulgular, ebeveynlerin %38’lik kısmının da okul öncesi eğitim konusunda hiçbir fikri olmadığı için görüş bildirmekte çekimser kaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitimi doğumdan ilkokula kadar çocukların tüm yeteneklerinin geliştirildiği ve ilkokula hazırlandığı bir eğitim (Büyükkaragöz, 1993) ve çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı bir kurum (Köksal vd., 2000) olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuğunu okul öncesi eğitim kurumuna gönderme durumuna ilişkin görüşlerde “evet” diyen velilerin %54, “hayır” diyen velilerin ise %46 ile birbirlerine yakın bir oranda oldukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılı verilerine göre resmi ve özel okul öncesi kurum sayısı 18.539, kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 20.910 şeklindedir. 2021 verilerine bakıldığında ise okul öncesi alanında eğitim veren resmi ve özel kurumların sayısının 30.978’e, öğrenci sayısının da 1.225.981’e yükseldiği görülmektedir (MEB, 2021). Bu veriler ışığında ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme durumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocuğunu okul öncesi eğitime göndermek istemeyen velilerin ise bunu genellikle maddi yetersizlikler sebebiyle tercih ettiği belirlenmiştir. Erken çocukluk eğitim programları daha sonraki öğrenme ve gelişim için güçlü imkanlar sağladığı; dezavantajlı durumları telafi ettiği için ebeveynler erken çocukluk eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahiptir (UNESCO, 2006). Örneğin Çinli ebeveynler çocuklarının akademik başarısı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Yang, 2011). Bu nedenle Çinli ebeveynler ilk yıllarda çocuklarının iyi bir başlangıç yapmalarını önemserler ve öğretmenlerin öğrencileri bilgi ve kurallarla uygarlaştırmaları için disiplinli olmaları gerektiğine inanırlar (Lau, 2011). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının her bakımdan daha iyi bir geleceğe sahip olmasını istediklerini ve erken çocukluk eğitiminin bu konuda ebeveynlerin atabileceği en önemli adımlardan biri olabileceğini ortaya koymaktadır (Checchi, 2006).

Araştırmada okul öncesi eğitimin zorunlu olma durumuna ilişkin ebeveynlerin %88'i oranında büyük bir kısmı okul öncesi eğitimin zorunlu olması yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen, yönetici ve velilerin katıldığı bir araştırmada; katılımcıların çoğunluğu Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak zorunlu olması ve zorunlu eğitim yaşının 48 ay olması gerektiğini vurgulamışlardır (Sak vd., 2020). Okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına yönelik görüşlerin yanı sıra dünya üzerinde okul öncesi eğitim için 1 yılın yeterli olup olmadığı tartışılmaktadır. Arteaga vd. (2014) çalışmalarında bir yıllık ve iki yıllık okul öncesi eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde dört yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılma oranının üç yaşındaki çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üç yaşında okul öncesi eğitime başlamış ve iki yıl okul öncesi eğitim almış çocukların velileri, iki yıl okul öncesi eğitim almanın bir yıl okul öncesi eğitim almaya kıyasla uzun vadede daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Hornickova ve Lorencova (2021) tarafından Çek Cumhuriyeti’nde ebeveynlerin zorunlu okul öncesi eğitime yönelik tutumlarının neler olduğunu öğrenmek amacıyla yapılan çalışmada bulgular okul öncesi eğitime zorunlu devanın okul öncesi eğitimin önemini artırdığını göstermektedir. Bulut (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler okul öncesi eğitimin zorunlu olması, tam gün eğitim yapılması ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılarak her semt ve mahallede olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kazu ve Yılmaz’ın (2018) yaptıkları çalışmada Türkiye’nin okullaşma oranları bakımından hem OECD ülkelerinin hem de AB ülkelerinin bir hayli gerisinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitime başlama yaşına ilişkin görüşler incelendiğinde ebeveynlerin 3 yaşı tercih etmediği, %73’ünün 5 yaşı tercih ettiği tespit edilmiştir. Ebeveynler bu duruma çocukların 3 yaşında özbakım ihtiyaçlarını karşılayamayacakları ve okuldan soğuyacakları düşüncelerini sebep olarak göstermişlerdir. Türkiye’de 2014 yılı verilerine göre 3 yaşta okullaşma oranı %8, OECD ve AB ülkelerinde ise bu oran %71’dir (Kazu ve Yılmaz, 2018). Türkiye’nin özellikle 3 yaş okullaşma oranında OECD ve AB ülkelerinin gerisinde kaldığı bariz bir şekilde görülmektedir. Ancak Türkiye’de pilot uygulamalarda zorunlu okul öncesi eğitime başlama yaşı 5 yaş iken, OECD ve AB ülkelerinde 6 yaştır. Türkiye’de zorunlu eğitim daha erken başlamaktadır. Araştırmalar okul öncesi eğitim kurumuna uyum sorunu yaşayan çocukların genellikle küçük yaş grubu olduğunu ortaya koymaktadır (Bağçeli, 2018; Datar, 2006; Yoleri, 2014). Bu durumun aksine ekonomik analizlere göre, erken eğitimin en yüksek getirisi, doğumdan beş yaşına kadar, mümkün olan en kısa sürede yapılan yatırımlardan sağlanmaktadır. Heckman, (2013) mümkün olan en büyük etkiyi elde etmek için, erken çocukluk eğitimine üç veya dört yaşında başlamanın oldukça geç olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin çoğunluğu okul öncesi eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade ederek beklentilerini çocuğun “gelişimine katkı sağlaması”, “ilkokula hazır olması”, “öğrenim hayatına katkı sağlaması”, “el beceresinin ve yazı yazma becerilerinin gelişmesi”, “daha iyi, duyarlı, sağlıklı bir birey olması”, “okulu sevmesi” ve “öğretmen ile iyi bir iletişim kurulması” olarak sıralamışlardır. Okul öncesi eğitim süreci çocuğu tanıma, buna göre plan yapma, uygulama ve değerlendirmeyi gerektiren çok yönlü bir süreçtir (Sapsağlam, 2013). Bu bağlamda ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde okul öncesi eğitimin amacına, süreç özelliklerine ve önemine göre genel bir beklenti tanımı yapamadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin beklentilerinin erken çocukluk müfredatı üzerinde önemli etkileri vardır. Okul öncesi ebeveynleri, akademik öğrenim konusunda daha az talepkardır ve kişisel bakım becerilerinin öğrenilmesine daha fazla ilgi gösterirler (Au, 2004). Ebeveynler, erken çocukluk eğitimi programlarını çocuklarının daha sonraki akademik başarıları için gerekli bulduklarını ve rutinlerin oluşturulması (erken yatma, erken kalkma) gibi sosyo-duygusal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler (Ansari vd., 2020). Ayrıca ebeveynler, okul öncesi eğitim programının çocukların kendi başlarına bir şeyler öğrenmelerine olanak sağlamasını, çocukları meraklı olmaya ve soru sormaya teşvik etmesini ve her çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek olmasını savunmaktadır (Göl-Güven, 2014).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim süreci ile ilgili bilgilendirilmeleri onların çocuk gelişimi ve eğitimi

konularındaki eksikliklerini tamamlayıp hatalarını düzelterek alışkanlık ve tutumlarında değışikliklere neden olur (Köksal vd., 2000). Bu durum okulda uygulanan programın evde devamının sağlanarak öğrenmelerin kalıcı olmasına yol açar (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Okul öncesi eğitim, erken yaşlarda sunulacak yaşantılar vasıtasıyla elde edilecek temel beceri, alışkanlıklar ve bilgi ile çocuğun öğrenim yaşamının yanında sosyal ve duygusal yaşamını da şekillendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli, bilimsel ve sistematik bir program ile yürütülmesi gereken okul öncesi eğitim, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Kazu ve Yılmaz, 2018) çünkü bu basamakta bir çocuk tek başına aynı yaştaki akranlarıyla ve aile üyesi olmayan yetişkinlerle ilk sosyal iletişim deneyimini yaşar. Bu sayede çocuk yeni şeyler öğrenebilir ve yeni beceriler kazanabilir (OECD, 2019). Okul öncesi eğitimin önemi, her çocuğun gelişimindeki ilk önemli aşama olduğu deneyiminin yanı sıra, genel gelişim ve yaşam boyu öğrenme açısından da çok kritik bir aşama olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Ugaste vd., 2013). Kaliteli okul öncesi eğitim sayesinde çocuklar hem öğrenmede hem de ilerideki kariyerlerinde daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için güçlü bir başlangıç yaparlar. Heckman, (2013) erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımın ekonomik büyümeyi desteklemek için tutarlı bir strateji olduğunu ve ekonomik geleceğin eğitimi ve nitelikli bir işgücünün oluşturulmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin tamamının okul öncesi eğitimin önemli olduğu, ebeveynlerin %96'lık büyük bir çoğunluğunun ise okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu konudaki görüşleri üzerinde okul öncesi eğitime devam etmiş çocuklarının gözle görülür gelişimlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Çocuklar yaşamlarının ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönemde hızlı gelişir ve büyürler. Çocuğun topluma kazandırılması, üretken bir birey olması ve potansiyelini gerçekleştirme böylece sağlanmış olur. Aynı şekilde beyin de çevresel etkilere en açık olunan okul öncesi dönemde hızla gelişmektedir (Kazu ve Yılmaz, 2018). Okul öncesi eğitim, çocukların hem gelişim alanlarını destekleyerek hem de sosyalleşmelerini sağlayarak çocukların özgüvenlerini arttırmaktadır (Sak vd., 2020). Araştırmada ebeveynlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimin çocuğun eğitim öğretim hayatına katkı sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Çevre, çocuğun gelişimi için büyük bir etken ve yönlendirme kaynağıdır (Kazu ve Yılmaz, 2018). Çocuğun kendini ne kadar geliştirebileceği, neler öğrenebileceği, potansiyelini ne kadar fark edebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyula yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Araştırmacılar, erken çocukluk eğitiminin çocukların bilişsel ve eğitsel gelişimleri açısından son derece faydalı olduğu görüşündedir (Bibi ve Ali, 2012; Ernest-Ehibudu ve Peter-Kio, 2017). Araştırmalar, kaliteli erken çocukluk eğitimi programlarına katılan çocukların sınav puanlarının ve notlarının daha iyi olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermiştir (Wana, 2010).

Araştırmada ebeveynlerin tamamı okul öncesi eğitimde veli öğretmen iş birliğinin muhakkak olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çocuğun hayata adım attığı ilk sosyal deneyimlerini ve ilk yaşantılarını edindiği kurum ailedir. Çocukların eğitimi ailede başlamaktadır. Birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada çocukların “okul”u çoğunlukla “ev”e benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akdemir, 2023). Ayrıca öğretmenlerin eğitim, öğretim ve öğrenme kavramlarına ilişkin algılarını ve bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırmada öğretmenler eğitimi en çok “aile” kavramı ile ilişkilendirmişlerdir (Izgar, 2020). Bu bulgular da eğitim açısından okul ve ailenin ayrılmaz bir bütün olduğunun göstergesidir. Eğitimin etkili ve verimli olması, ayrıca eğitimin devamlılık ilkesinin yerine getirilmesi (Zembat ve Unutkan, 2001) için ailenin okul ile iş birliği içinde eğitime katılması şarttır. Bu bağlamda ebeveynler okul öncesi eğitime “etkinlik ve aktivitelere katılarak” “öğretmen ve okul ile iş birliği içinde olarak”, “çocuğu etkinlik ve eğitim konusunda destekleyerek” dahil olabilecekleri konusunda fikir belirtmişlerdir. Ancak ebeveynlerin iş birliği konusunda genel açıklamalar yaptığı, detaylı fikirler ortaya koyamadığı tespit edilmiştir. Bu duruma ebeveynlerin okul öncesi eğitimin işleyişi konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları sebep olarak gösterilebilir. Araştırmalar olumlu okul aile iş birliğinin çocukların okula karşı tutumlarını olumlu yönde

etkileyerek çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Kahraman vd., 2018; Kıldan, 2012a). Çocuğun gelişim durumu açısından ebeveyn ve okul iş birliğini inceleyen bir araştırmada, ebeveynler öğretmenlerin algıladıklarından daha fazla okul öncesi eğitime katıldıklarını düşünmektedirler. Ayrıca gelişimsel açıdan farklılık gösteren öğrencilerin velilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerine göre aile katılımında daha çekimser davrandıkları belirlenmiştir (Vasiljević-Prodanović vd., 2021). Hidman (2008) tarafından yapılan ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılımları ile okul öncesi dönem çocuğunun sosyal becerileri ve okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada aile-okul iletişimi ve katılımının az olduğu durumlarda okul öncesi dönem çocuğunun ilkökula hazırbulunuşluğunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde aile katılımının önemine tek yönlü değinildiği aynı zamanda ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olup olmadıklarının incelenmediği, ailelerin okul öncesi eğitimden ve okul öncesi öğretmeninden beklentilerinin ortaya konulmadığı da belirlenmiştir. Syuraini vd. (2022) yaptıkları çalışmada erken çocukluk eğitimi öğrenme çıktılarının öğretmen-ebeveyn iletişiminden ve ebeveyn katılımından olumlu yönde etkilendiğini ayrıca öğretmen-veli iletişiminin öğretmen-veli iş birliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Farklı eğitim yaklaşımları aracılığıyla ebeveynler ve okul öncesi kurumlar arasındaki iş birliğinin analiz edildiği bir çalışmada iş birliği, eğitim hedeflerinin kaliteyle gerçekleştirilmesine yönelik ortak bir kararlılığı teşvik eder; aynı zamanda okul öncesi çocukların bakımı ve eğitimi sürecindeki tüm aktörler arasındaki ilişkilerde anlayışı ve açıklığı da geliştirir (Bercnik ve Devjak, 2017). Bu nedenle ebeveyn katılımı, erken çocukluk müdahalelerinin etkinliğini artırabilecek önemli bir program unsuru ve yüksek kaliteli programların ayrılmaz bir bileşenidir (Joo vd., 2020, Reynolds ve Temple, 2019; Varshney vd., 2020).

Araştırmada ebeveynler eğitimin nasıl daha verimli hale getirilebileceğini “daha çok etkinlik ve aktivite yaparak”, “ortam düzenlemeleri ile”, “daha çok bilgilendirme ve eğitimle”, “gelişim düzeyine göre planlamayla”, “doğa ve somut becerilerle”, “şartlar düzenlenerek” ve “öğretmen ile iş birliği içinde” şeklinde sıralarken okul öncesi eğitimin düzenli, disiplinli olması, uygun ortam düzenlemesinin yapılması, çocuklara eşit davranılması, sosyal aktivitelere, ahlaki eğitim ve nezaket kurallarına yer verilmesi gerektiğini belirterek okul öncesi eğitime yönelik istek ve beklentilerini dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitime yönelik ifade ettikleri beklentiler aslında okul öncesi eğitimin genel kapsamını yansıtmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığını kapsayan bütün gelişim alanlarını destekleyen sistematik ve programlı bir süreçtir (Ural ve Ramazan, 2007). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin genel olarak çocuklarının sosyalleşmesi ve alacakları eğitim olması alanyazındaki çalışma bulgularını destekler niteliktedir (Argon ve Akkaya, 2008; Ceylan, 2019; Einarsdottir, 2010; Kıldan, 2012b; Niikko ve Havu-nuutinen, 2009; Şahin vd., 2013; Vandenbroeck vd., 2008).

Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin okul öncesi eğitimin tanımı konusunda çok detaylı fikir sahibi olmadıkları; çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna göndermeyi tercih ettikleri; okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşündükleri ancak okul öncesinde eğitime başlama yaşı olarak 3 yaşı erken, 5 yaşı uygun buldukları; okul öncesi eğitim süreci hakkında çok genel bir bilgiye sahip oldukları; okul öncesi eğitimin önemli ve çocuğun gelişimine, eğitim ve öğretim hayatına katkı sağladığını düşündükleri; veli öğretmen iş birliğini önemsedikleri ancak nasıl iş birliği yapabileceklerine dair yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve okul öncesi eğitime yönelik istek ve önerilerinin çocuklarının sosyalleşmesi ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular neticesinde geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Bu araştırma sadece 0-6 yaş aralığında çocuğu olan Siirt ilinde ikamet eden ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bu sebeple farklı çalışma gruplarıyla benzer araştırmalar yapılabilir.
- Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemi, süreci ve iş tanımı konusunda bilgilendirilmeleri

gerekir. Bu bilgilendirmeler doğum öncesi dönemden başlayarak ilkokula başlama sürecine kadar zaman zaman yapılabilir.

- Çocukların okul öncesi eğitime başlama yaşı geldiğinde ve okul öncesi eğitime başladıklarında ebeveynlere sistematik olarak bilgilendirme seminerleri yapılabilir.
- Öğretmenlere, ebeveynlere verilecek seminerler konusunda alanında uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere verilen eğitimler doğrultusunda, öğretmenler de aile katılımlarını düzenli olarak organize edip uygulayabilirler.
- Toplumun ilgisini çekmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla, basın-yayın organlarında okul öncesi eğitimin önemi sıklıkla vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin “okul” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 16-28.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (1999). *Çok Geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. AÇEV.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Ansari, A., López, M., Manfra, L., Bleiker, C., Dinehart, L. H., Hartman, S. C. ve Winsler, A. (2017). Differential third-grade outcomes associated with attending publicly funded preschool programs for low-income Latino children. *Child Development*, 88(5), 1743-1756. <https://doi.org/10.1111/cdev.12663>
- Ansari, A., Pivnick, L., Gershoff, E., Crosnoe, R. ve Orozco-Lapray, D. (2020). What Do Parents Want From Preschool? Perspectives of Low-Income Latino/a Immigrant Families. *Early childhood research quarterly*, 52(Pt A), 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.007>
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Ya-Pa Yayınları.
- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, A. J. ve Temple, J. A. (2014). One year of preschool or two - Is it important for adult outcomes? Results from the Chicago longitudinal study of the child-parent centers. *Economics of Education Review*, 40, 221-237. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.07.009>
- Au, M. L. (2004). Parents' expectations of pre-school education. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 3(2), 41-46.
- Bahçeli, K. P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2, 3-20.
- Bal E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Berčnik, S. (2014). *Cooperation with parents as part of the schools and preschools educational plan* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Ljubljana.

- Bercnik, S. ve Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 207-226. <https://doi.org/10.25656/01:15231>
- Bibi, W. ve Ali, A. (2012). The impact of pre-school education on the academic achievements of primary school students. *The Dialogue*, 7(2) 152-159.
- Briley, D. A., Harden, K. P. ve Tucker-Drob, E. M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental Psychology*, 50(12), 2614-2632. <https://doi.org/10.1037/a0038094>
- Buldu, M. ve Güner Pekacar, R. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 625-643. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1285749>
- Bulut, A. (2019). Okul öncesi eğitime başlangıçta yaşanan uyum sürecine ilişkin ebeveynlerin görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 656-681.
- Büyükkaragöz, S. (1993). *Ana babalarla, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programları hakkındaki görüşleri*. Ya-Pa 9. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (ss. 66-76). Ya-Pa Yayınları.
- Carneiro, P. ve Heckman, J. (2003). *Human capital policy*. NBER Working Paper 9495, National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 497-517.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education*. Cambridge University Press.
- Cohen, F. ve Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Crabtree, B. F. ve Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River.
- Çemrek, F. ve Özyayın, Ö. (2019). Okul Öncesi eğitimde ailelerin kreş tercihleri ve kreşlerden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 559-575. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548532>
- Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*, 25(1), 43-62.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durmaz, E., Karadeniz Akdoğan, K. ve Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 352-379. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932139>
- Dynarski, S., Hyman, J. ve Schanzenbach, D. W. (2013). Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 692-717.

- Einarsdottir, J. (2010). Icelandic parents' views on the national policy on early childhood education. *Early Years*, 30(3), 229-242.
- Ernest-Ehibudu, I. R. ve Peter-Kio, D. K. (2017). Influence of some preschool factors on academic performance of primary school pupils in Port Harcourt City Local Government Area of Rivers State, Nigeria. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 7(5), 8-14.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 161-178. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>
- Göl-Güven, M. (2014). Back to basics: What do parents and teachers expect of early childhood education and care?. *Bogazici University Journal of Education*, 31(1), 19-43.
- Heckman, J. (2006a). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902 <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. (2006b). *Return on investments: Cost vs. benefits*. University of Chicago. http://www.childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/10yranniversary_Heckmanhandout.pdf.
- Heckman, J. J. ve Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J. (2013). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. Heckman The economics of human potential. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>
- Hidman, A. H. (2008). *School-Family partnership and early learning: The role of school outreach and family involvement in preschoolers' literacy and learning-related social skills* [Unpublished master's thesis]. Michigan University.
- Horníckova, B. ve Lorencova, S. (2021). The importance of compulsory pre-school education from the parents' perspective in the Czech Republic. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(9), 858-862.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. ve Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.001>
- Hujala, E., Vlasov, J. ve Szecsi, T. (2017). Parents' and teachers' perspectives on changes in childcare quality in the United States, Russia and Finland. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.538>
- Hummel, T. G., Cohen F. ve Anders Y. (2022). Parents' trust in their child's preschool: Associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>
- Izgar, G. (2020). Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bazı temel kavramlara ilişkin zihin haritaları. *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 40-51.
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H. ve Ziol-Guest, K. M. (2020). What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1624146>
- Kahraman, B. P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.

- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Kıldan, O. A. (2012a). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-73.
- Kıldan, A. O. (2012b). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150
- Koçak, Ö. N. (2020). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin ve beklentilerinin karşılanma durumunun incelenmesi (Aksaray İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Köksal, A., Aral, N. ve Aktaş Arnas, Y. (2000). Ankara'da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-101.
- Lau, Y. (2011). *Parental involvement in early childhood education and children's readiness for school: A longitudinal study of Chinese parents in Hong Kong and Shenzhen* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hong Kong.
- Magnuson, K., Ruhm, C. ve Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18-38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.002>
- Majerčíková, J. ve Hhorníčková, B. (2020). The perspectives of parents in relation to the concepts of the quality of pre-school education. Analysis of research discourse. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(2), 69-93. <https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0014>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. ve Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. Child and parents, Routledge.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı*. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Erişim tarihi: 06.01.2023.
- MEB. (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf Erişim tarihi: 06.01.2023.
- Merriam, S. B. ve Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Mrvar, P. (2008). School, kindergarten, counselor and parents - establishing contact and cooperative relationship. *Sodobna pedagogika*, 59(2), 120-141.

- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S.Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Niikko, A. ve Havu-nuutinen, S. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 431-445. <https://doi.org/10.1080/00313830903180711>
- OECD. (2018). *Early learning matters*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1en.pdf?expires=1594809603&id=id&accname=guest&checksum=92C1D36D60FC71691EE08BBF5D3F4C9C>
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitim*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1990, Eylül, 12-14). *Değişen toplumda aile ve eğitimi*. Türk geleneksel ve çağdaş aile yapısı paneli. T.C Devlet Bakanlığı M.Ü ve İstatistik Kantitatif Araştırmalar Merkezi.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 56-72.
- Özmert, N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 179-195.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R. ve Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child development*, 82(1), 379-404.
- Reynolds, A. J., Ou, S. R. ve Temple, J. A. (2018). A Multicomponent, Preschool to Third Grade Preventive Intervention and Educational Attainment at 35 Years of Age. *JAMA pediatrics*, 172(3), 247-256. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.4673>
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 13(1), 218-225.
- Shah, R., Kalil, A. ve Mayer, S. (2023). *Engaging parents with preschools: Evidence from a field experiment*. University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2022-97. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4168257>
- Shonkoff, J. P. ve Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine. National Academy Press.
- Syuraini., Hidayat, H., Arini, F. D. ve Jamaris. (2022). Exploring factors of the parentteacher partnership affecting learning outcomes: Empirical study in the early childhood education context. *International*

Journal of Instruction, 15(4), 411-434. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15423a>

- Şahin, B. K., Sak, R. ve Şahin, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. 2nd Cyprus International Conference on Educational Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.
- Thomas, S. B. ve Dykes, F. (2013). Families speak to early childhood teachers: Impressions and expectations. *STRATE Journal*, 22(2), 55-64.
- Tierney, A. L. ve Nelson, C. A. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to three*, 30(2), 9-13.
- Tulan, A. (2005). *Ebeveynlerin okulöncesi eğitimden beklentilerinin gerçekleştirme düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K. ve Neudorf, E. (2013). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 184, 370-385. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.788502>
- UNESCO. (2006). *China; Early childhood care and education programmes*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147175>
- Ural, O. ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (ss. 11-61). Türk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ültay, E., Dönmez Usta, N. ve Durmuş, T. (2017). Descriptive content analysis of mental model studies in education. *Education for Life*, 31(1), 21-40.
- Van Laere, K. ve Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: Meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. ve Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: The dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 245-258.
- Varshney, N., Lee, S., Temple, J. A. ve Reynolds, A. J. (2020). Does early childhood education enhance parental school involvement in second grade?: Evidence from Midwest Child-Parent Center Program. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105317>
- Vasiljević-Prodanović, D., Krmeta, Ž. ve Markov, Z. (2021). Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Wana, J. (2010). *How to choose the best preschool for your child: The ultimate guide to finding, getting into, and preparing for nursery school*. Naperville.
- Winston, R. ve Chicot, R. (2016). The importance of early bonding on the long-term mental health and resilience of children. *London journal of primary care*, 8(1), 12-14. <https://doi.org/10.1080/17571472.2015.1133012>
- Wong, V. C., Cook, T. D., Barnett, W. S. ve Jung, K. (2008). An effectiveness-based evaluation of five state pre-kindergarten programs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27, 122-154. <https://doi.org/10.1002/pam.20310>
- Yang, F. (2011). *Literacy and numeracy in early childhood: Chinese immigrant parents' perception of children's learning* [Unpublished master's thesis]. Auckland University of Technology.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.

- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular (s.25-45)* içinde. Morpa Yayınları.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. Ya-Pa Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction:

Preschool education is a process in which the family constitutes an important factor in the child's education, the foundations of the child's personality development are laid, the school habit is acquired, and its continuity is ensured (Zembat, 2005). At the age of 3-6, the child starts preschool education, and the first separation of the child from the family takes place. Managing this process correctly is a team job. Children, parents, and teachers can be considered as three pillars of preschool educational life and are complementary elements of preschool education. If one of these elements is missing, it will be very challenging to sustain the pillars in a healthy way. The role of the teacher is very significant in the child's self-discovery, advancing his/her development, and improving his/her skills in social and emotional domains. The support of the child by the family and the expectations of the family from the teacher are very important for the preschool teacher to undertake and carry out this role correctly. Informing parents and guiding them on preschool education and the education of preschool children are among the duties of preschool education institutions. For the child to benefit from preschool education, the family must be conscious and supportive with regard to preschool education. Considering the past, although preschool education was perceived as a place where working parents used to leave their children for care during the years when it started to become widespread, this perception started to develop and change over time toward the importance of preschool education. The present study aimed to qualitatively evaluate the views of parents whose children received preschool education on preschool education in detail, determine the general perspectives of parents on preschool education as a result of this evaluation, and contribute to the literature.

Method:

The present research conducted to determine the views of parents of children aged between 0-6 on preschool education is a "qualitative" study. The phenomenology design, which aims to reveal common practices and identify and explain the meanings created by participants and which brings personal experiences with regard to a phenomenon to a more general level, was used in the study (Annells, 2006; Creswell, 2012). As the study group, 26 parents who had children between the ages of 0-6, resided in Siirt province and its districts, and volunteered to take part in the research regardless of education level and employment status, participated in the study. The study group was selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The criteria specified in the study were determined as parents residing in Siirt province and its districts and having children aged between 0-6. A Parent Interview Form consisting of semi-structured, open-ended questions suitable for use in qualitative research was used as the data collection tool in the study. The descriptive analysis method was employed in the analysis of the data acquired from the study. First, a framework theme was created based on the questions in the interview form. The data for each question were examined in detail, and main headings and sub-categories were created. The findings in each category were supported by direct quotations from parents' views.

Findings and Discussion:

Preschool education is the education and development process which covers the period from the day the child is born to the time he/she starts primary school, which plays an essential role in the child's future life, and during which a significant part of the child's development in all developmental domains is completed, and the character is shaped with

the education given in the family and educational institutions (Deretarla Gül, 2008). When the parents' answers concerning the definition of preschool education were compared with the definitions in the literature, it was found that parents did not have detailed information about the scope of preschool education. Moreover, the findings revealed that 38% of the parents abstained from expressing their views since they had no idea about preschool education. In the literature review, it was determined that parents evaluated preschool education as education during which all the abilities of children were improved from birth to primary school and children were prepared for primary school (Büyükkaragöz, 1993) and as an institution providing the care and education of children (Köksal et al., 2000).

The study found that the rates of parents saying "yes" and those saying "no" in the views on sending their children to preschool education institutions were close to each other, with 54% and 46%, respectively. According to the data from the Ministry of National Education for 2006, the number of public and private preschool education institutions was 18,539, and the number of students receiving education in these institutions was 20,910. According to the data for 2021, the number of public and private institutions providing preschool education increased to 30,978 and the number of students to 1,225,981 (MoNE, 2021). In light of these data, it was concluded that the number of parents sending their children to preschool education institutions increased. According to the research findings, it is thought that parents who do not want to send their children to preschool education prefer it due to financial inadequacies.

In the study, 88% of the parents stated that preschool education should be compulsory. In the study by Bulut (2019), parents stated that preschool education should be compulsory, full-time education should be provided, and preschool education institutions should be widespread in every district and neighborhood. The study by Kazu and Yılmaz (2018) found that Turkey was far behind both OECD and EU countries in terms of schooling rates. Concerning the views on the age of starting preschool education, the study determined that parents did not prefer the age of 3 and 73% preferred the age of 5. The parents indicated their thoughts that children would not be able to meet their self-care needs at the age of 3 and would become alienated from school as the reason for this. According to the 2014 data for Turkey, the schooling rate at the age of 3 is 8%, while this rate in OECD and EU countries is 71% (Kazu and Yılmaz, 2018). It is clearly seen that Turkey lags behind OECD and EU countries, especially in the schooling rate at the age of 3 years. However, whereas the age of starting compulsory preschool education in Turkey is 5 years old, it is 6 years old in OECD and EU countries. Compulsory education starts earlier in Turkey. Studies have revealed that children who experience problems adapting to preschool education institutions are usually in younger age groups (Bahçeli, 2018; Datar, 2006; Yoleri, 2014).

As a result of the study, most parents stated that they had knowledge about the preschool education process. The preschool education process is a multi-faceted process that requires getting to know the child, making plans accordingly, and implementing and evaluating (Sapsağlam, 2013). In this regard, when the views of parents on their expectations from preschool education were examined, it was seen that they could not make a general definition of expectations according to the purpose, process characteristics, and importance of preschool education. Informing parents about the preschool education process causes changes in their habits and attitudes by completing their deficiencies in child development and education and correcting their mistakes (Köksal et al., 2000). This leads to the continuation of the program implemented at school at home and causes learning to be permanent (Oğuzkan and Oral, 1997).

Preschool education has the power to shape the social and emotional life of the child as well as the child's educational life with the basic skills, habits, and knowledge to be acquired through the experiences to be presented at an early age. Preschool education, which should be carried out with a scientific and systematic program and is too important to be left to chance, is the most crucial step of the entire education system (Kazu and Yılmaz, 2018). The study determined that all parents stated that preschool education was important, and the majority of parents, 96%, said that preschool education contributed to the child's development. It is thought that the visible development of children who have attended preschool education affected parents' views on this subject. Children develop and grow rapidly during the preschool period, which covers the first six years of their lives. In this way, it is ensured that the child is integrated into society, becomes a productive individual, and realizes his/her potential. Likewise, the brain develops quickly in the preschool period, when it is most vulnerable to environmental impacts (Kazu and Yılmaz, 2018). Preschool education increases children's self-confidence by both supporting their developmental domains and ensuring their socialization (Sak et al., 2020).

In the study, most parents stated that preschool education contributed to the educational life of children. The environment represents a significant factor and source of guidance for the child's development (Kazu and Yılmaz, 2018). How much the child can develop himself/herself, what he/she can learn, how much he/she can realize his/her

potential, and how fast he/she can learn are closely related to how supportive the child's environment is and what opportunities are offered to the child (MoNE, 2013).

In the study, all parents stressed that there must definitely be parent-teacher cooperation in preschool education. The family is the institution where the child acquires his/her first social experiences. The education of children begins in the family. A study conducted with first-grade students concluded that children mostly likened "school" to "home" (Akdemir, 2023). Furthermore, in a study aiming to reveal teachers' perceptions and cognitive structures concerning the concepts of education, teaching, and learning, teachers mostly associated education with the concept of "family" (Izgar, 2020). These findings indicate that school and family are an inseparable whole in terms of education. For education to be effective and efficient and for the principle of the continuity of education to be fulfilled (Zembat and Unutkan, 2001), it is essential for the family to participate in education in cooperation with the school. In this regard, parents expressed their opinion that they could be engaged in preschool education by "participating in activities," "cooperating with the teacher and the school," and "supporting the child in activities and education." Nevertheless, it was revealed that parents made general explanations about cooperation and could not present detailed ideas. The reason for this can be shown as the fact that parents do not have sufficient knowledge about the functioning of preschool education. Studies have revealed that positive school-family cooperation positively affects children's attitudes toward school and facilitates the adaptation process of children to school (Kahraman et al., 2018; Kıldan, 2012a).

In the study, parents expressed their wishes and expectations regarding preschool education, stating that preschool education should be regular and disciplined, appropriate setting arrangements should be made, children should be treated equally, and social activities, moral education, and courtesy rules should be included. The expectations expressed by parents concerning preschool education actually reflect the general scope of preschool education because preschool education is a systematic and programmed process supporting all developmental domains and covering the 0-6 age range (Ural and Ramazan, 2007). The fact that parents' expectations from preschool education institutions are generally oriented toward the socialization of their children and receiving education supports the research findings in the literature (Argon and Akkaya, 2008; Ceylan, 2019; Şahin et al., 2013; Vandebroek et al., 2008).

Conclusion and Suggestions:

As a result of the study, it was found that parents did not have a very detailed idea about the definition of preschool education; they preferred to send their children to preschool education institutions; they thought that preschool education should be compulsory, but they found the age of 3 years as early and the age of 5 years as appropriate to start preschool education; they had very general knowledge about the preschool education process; they thought that preschool education was important and contributed to the child's development, education and training life; they cared about parent-teacher cooperation, but they did not have sufficient knowledge about how they could cooperate, and their requests and suggestions for preschool education were oriented toward the socialization and educational needs of their children.

Suggestions developed as a result of these findings are listed below:

- The present study evaluated only the views of parents who resided in Siirt province and had children between the ages of 0-6 on preschool education. This is considered the study's limitation. Therefore, similar research can be conducted with different study groups.
- Parents should be informed about the importance of preschool education, its process, and job description. Parents can be informed from time to time, starting from the prenatal period until primary school.
- Information seminars can be systematically organized for parents when children reach the age of starting preschool education and when they start preschool education.
- In-service training can be provided to teachers by experts in the field on seminars to be organized for parents.
- In line with the education provided to teachers, teachers can also organize and implement family engagement on a regular basis.
- The importance of preschool education can be frequently emphasized in the media to attract society's attention and raise awareness.

İntiharın Doküman Analizi ile Bütüncül Değerlendirilmesi: Genç Werther'in Acıları

Fadim Büşra KELEŞ¹  Mehmet AK²  Şahin KESİCİ³ 

¹Phd Student, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya, Türkiye
fubsrak93@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Prof Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Dahili Tıp Bilimleri Bölümü, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
drmehmetak@gmail.com

³Prof Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya, Türkiye
sahinkesici@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 31.07.2023

Kabul: 11.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

İntihar

Genç Werther

Goethe

İntihar kavramı neredeyse yazılı tarihten bugüne bilinen bir kavram olup yapılan önleyici çalışmalara karşın artışı durdurulamamıştır. Bu çalışmada intihar kavramı çok yönlü olarak Genç Werther'in acıları kitabı çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. İntiharın oluşum sürecinde biyo-psiko-sosyal birçok faktör etkili olmaktadır. Bunlar genetik, sosyal öğrenme, endokrinoloji, yaklaşımlar ve risk faktörleri olarak belirtilmektedir. İntihar her dönemde ilgi çekici ve dinamiği güncel bir konu olduğu için yapılan çalışmalara sık karşılaşılsa da doküman analizi ile yapılan çalışma sayısının kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Romanın başkarakteri olan Werther intihar sürecinde literatür bulguları ile benzer olan pek çok faktörden etkilenmiştir. Bu faktörler; dürtüsellik, sosyal öğrenme, cinsiyet, yaş aralığı, umutsuzluk, hayatın anlamını sorgulama, öfke ve saldırganlık, bilişsel çarpıtmalar, yetersiz iletişim becerileri, dini inançlar ve acıdan kaçınma şeklinde sınıflandırılabilir. Werther intihar eyleminde bulunmadan önce intihar düşünceleri ve denemesinde bulunmuştur. Birçok intihar eyleminde bulunan bireyler gibi veda mektubu yazmış ve geride kalanlar için iyi dileklerde bulunmuştur.

Holistic Evaluation of Suicide with Document Analysis: The Sorrows of Young Werther

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 31.07.2023

Accepted: 11.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Suicide

Young Werther

Goethe

The concept of suicide is a well-known concept from the beginning of written history to the present, and its increase could not be stopped despite preventive efforts. In this study, the concept of suicide was tried to be examined in many ways within the framework of The Sorrows of Young Werther. Many bio-psycho-social factors are effective in the formation process of suicide. These are stated as genetics, social learning, endocrinology, approaches, and risk factors. Since suicide is an interesting and dynamic topic in every period, it has been observed that the number of studies conducted with document analysis is limited, although studies are frequently encountered. Werther, the protagonist of the novel, was affected by many factors similar to the literature findings during the suicide process. These factors are impulsivity, social learning, gender, age range, hopelessness, questioning the meaning of life, anger and aggression, cognitive distortions, inadequate communication skills, religious beliefs, and avoidance of pain. Werther had suicidal thoughts and attempts before committing suicide. Like many suicidal individuals, he wrote farewell letters and wished well for those left behind.

Atıf/Citation: Keleş, F. B., Ak, M. & Kesici, Ş. (2023). İntiharın Doküman Analizi ile Bütüncül Değerlendirilmesi: Genç Werther'in Acıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1043-1057.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin kayıtlı hale gelmesinden bugüne bilinen tüm tarihlerde var olan intihar kavramını (Ak ve Kesici, 2022) ebedi mutluluk olarak tanımlayan Nietzsche'ye karşı pek çok filozof bunun ebedi bir çelişki olduğundan bahsetmiştir (McLaughlin, 2007). Yaşamaya önem vermeyen bireyin (Durkheim, 2013) yaşamına son vermesi olarak tanımlanan intihar (Sadock, Sadock ve Ruiz ve 2007) ani ve şiddet içerebilmesiyle zor bir ölüm türüdür (Volkan ve Zintl, 2022). Bu ölüm çeşidi; eylemin gerçekleştirilmesi sonucu intihar, ölümle sonuçlanmaması sonucu intihar girişimi (Sadock, Sadockve Ruiz, 200) ve en son sadece düşünceleri içermesi ile intihar düşünceleri olarak gruplandırılmaktadır. (Eskin, 2014).

Herkesin ne olursa olsun yaşamak için mücadele verdiği bu dünyada ölmeye karar verenleri anlamamanın kolay olmadığını belirten Coelho (1999) intihar davranışının ortaya çıkışında pek çok farklı faktörün bir arada rol oynadığına (Ak, Gülsün, Nahit Özmenler, 2009) dikkat çekmektedir. Bu nedenle bir birey kaybının nedenini anlayabilmek için; bireyin karakteri, mizacı, çevresi ile etkileşimi, genetik faktörleri, toplumun bireyi nasıl etkilediği, geçmiş intihar öyküsünün varlığı, bağımlılık yapıcılarının kullanımı gibi pek çok risk faktörlerinin incelenmesi gerekmektedir (Ak ve Kesici, 2022; Batıgün Durak, 2008). Farklı bakış açılarına sahip araştırmacılar intihar kavramını kendi perspektiflerinden incelemiş ve intiharda etkili olduklarına inandıkları etmenlerle ilgili bulgularını ortaya koymuşlardır.

İntihar ile genetik arasındaki ilişkiler hakkında yapılan çalışmalarda ortaya koyulan soya çekim görüşü; intiharın tıpkı bir hastalık gibi kuşaktan kuşağa aktarıldığını varsaymaktadır. Bulgular bu verileri desteklemektedir (Wetzel ve Reich, 1989; Garfinkel, Froese ve Hoos, 1982). Buna karşılık tarihsel perspektiften bakıldığında intiharın ortaya çıkmasında sosyal öğrenmenin etkili olduğu (Eskin, 2014) ve konu hakkında çalışan araştırmacılar durumun özellikle anne babadan öğrenme ile olasılığın arttığını ortaya koymuşlardır (Volkan ve Zintl, 2022). Yani bireyin çevresinde intihar öyküsünün varlığı onu intihara daha fazla yönlendirmektedir (Ak, Gülsün, Nahit Özmenler, 2009). Genç Werther'in Acıları romanının ardından geniş kitleler bu davranıştan etkilenmiş, öncelikle onun gibi giyinmeye başlamış (Gülşen, 2012) ve birçok Avrupa ülkesinde intihar oranlarını doğrudan artmasına sebep olmuştur (Eskin,2014). Son yıllarda Güney Kore'de yoğun çalışma şartları ve fanların olumsuz yorumları ile başlayan idol intiharları da ülkedeki intihar artışını beraberinde getirmiştir (Kim, Lee, Lee ve Yoo, 2022). Toplumların intihara bakış açıları da intihar oranlarında etkili olabilmektedir (Domino ve Takahashi, 1991). Bunun için toplumlara özgü koşullar incelenmelidir (Eskin, 2014). Örneğin Japon kültüründe kamikaze, harakiri, seppuki gibi farklı intihar girişimleri her zaman olumsuz kabul edilmemektedir. (McLaughlin, 2017). Amerika ve Japon öğrencilerin intihar hakkındaki düşünceleri ile ilgili yürütülen çalışmalarda Japon öğrencilerin intihar hakkında daha olumlu izlenimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Domino ve Takahashi, 1991). Günümüzde yasaklanıp, hoş kabul edilmemesine rağmen her yıl kendi yaşamlarına bu şekilde son vermeye devam eden Japonlar mevcuttur (Takahashi, 1997). Buna karşılık Büyük Britanya'da intihar cinayete teşebbüs sayılmaktaydı ve engellemek amaçlı intihar eden ya da teşebbüste bulunan bireyin mal varlığına devlet tarafından el koyuluyordu (McLaughlin, 2017). Ayrıca intihar edilenlerin gömülemeyeceği gerekçesi ile bedenleri halkın ortasında yakılıyordu (Eskin, 2014). Bu davranışın oluşmasının temelinde Hristiyan kültürünün intihara karşı olması da etkilidir (McLaughlin, 2017). Yani intihar ile din bağlantılıdır (Durkheim, 2013). Dini inanç gelecek için bireylere umut verici bir rol üstlenmektedir (McLaughlin, 2017). Tüm semavi dinler yaşamın kutsallığından ve bireye bahşedilmiş olduğundan bahsetmektedir (Eskin, 2014). Hatta intihar eden bireylere kaşı

sıkı öğütlerde bulunan İslamiyet (Ak ve Kesici, 2022) umutsuzluk içinde olmamayı öğütlemiştir (Kuran, 2010).

Bilişsel kuram çerçevesinde de değerlendirilen umutsuzluk kavramı (Minkoff, Bergman, Beck, ve Beck, 1973) intiharın güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Beck, ve Weishaar, 1990; Batıgün Durak, 2005). Umutsuzluk intihar ilişkisinin yanı sıra umutsuzluğun; cinsiyet, yaş gibi risk faktörleri ile olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Buna göre hem ergenlik hem de yetişkinlik dönemlerinde kadınların umutsuzluk puanlarını erkeklerinkine göre yüksek bulan çalışmalara (Costa, Terracciano ve McCrae, 2001) karşın erkeklerin umutsuzluk puanının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Rage, 1991). Umutsuzluk karşısında kendisini çaresiz hisseden birey ya hep ya hiç prensibi ile çevresine bakabilmektedir (Eskin, 2014). Ya hep ya hiç prensibi ile çevreye bakan bireylerin de katı sınırları olduğu kabul edilmektedir (Ak, Yazıhan, Sütçügil ve Hacıömeroğlu, 2013). Bu bireyler ya hep ya hiç ile birlikte felaketleştirme, olumluyu geçersiz kılma gibi farklı bilişsel çarpıtmaları da diğer bireylere göre daha fazla tercih etmektedirler (Neuringer ve Lettorei, 1971). Ak, Nahit Özmenler ve Bozkurt (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada umutsuzluğun depresyon şiddetinden daha yüksek puanla intiharla ilişkili olduğunu ortaya koyulmuştur. Yine bilişsel çerçevede ele alınan ve intiharda karşılaşılan en sık psikiyatrik bozukluk olan depresyonun (Sadock, Sadock ve Ruiz, 2007) intihar davranışı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Sinclair, Harriss, Baldwin, ve King, 2005). Zaten intihar olguları ile yapılan araştırmalarda %90 oranında depresyon dahil farklı bir rahatsızlığında bulunduğu belirtilmiştir (Sadock, Sadock ve Ruiz, 2007). İntihar eden bireylerde yapılan çalışmalarda sırayla; depresyon, şizofreni, demans-deliryum olduğu ortaya koyulmuştur (Eskin, 2014; Shafii, Steltz-Lenarsky, Derrick, Beckner, ve Whittinghill, 1988).

Bu bulgulardan hareketle intihar ile ilgili yürütülen çalışmaların önceleri daha çok ruhsal rahatsızlığı olan bireylerde intihar davranışının gözlenebileceği şeklinde olmuş ve çözümün ilaç tedavisi aracılığıyla düzenleneceği (Durkheim, 2013) varsayılmıştır. Yapılan araştırmalarda serotonin miktarının intihar ile bağlantılı olduğu (Nordstrom, Samuelsson, Asberg, vd., 1994) bu veriyi desteklese de intiharı açıklamak için tek başına yeterli olmamıştır. Serotonin miktarı ve dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda serotonin azalmasının dürtüsellik artışında etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Eskin, 2014). Çalışmalar kalıtsal ya da edimsel dürtüsel bireylerin yaşamlarında zorlandıklarında daha fazla depresyon belirtisi gösterdiklerini, daha umutsuz bir tavır içerisinde kendine zarar verdiklerini öne sürmüştür (Ak, Gülsün ve Nahit Özmenler, 2009). Sonuç olarak dürtüsel kabul edilen bireylerin intihar davranışı sergilemelerinin daha fazla olası olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Cheng, Mann, Chan, 1997).

Kendi içinde bulunduğu acı ve umutsuzluktan kaçınmaya çalışan birey (Baumeister, 1990) intihar teşebbüsü öncesinde büyük bir stres varlığının kaynağından etkilenmektedir (Atay, Eren ve Gündoğar, 2012; Ercan, vd., 2016). Yaşadığı bu stres sonucunda öfke ve kızgınlığı ifade edemeyen birey öfkeyi kendisine yönlendirmektedir (Eskin, 2014). Bireyin kendisine yönlendirdiği öfke sonucunda kendisine zarar vermesi olasıdır. Belirtilen durumlar intihar için etkileyici olsalar da neden bu olayları yaşayan her birey intihar etmiyor sorusu önemlidir (Ak, Nahit Özmenler ve Özşahin, 2008). Karmaşık bir süreç olan intihar sürecinde bireyi kendi canını kıymaya iten bazı risk faktörleri bulunmaktadır (Eskin, 2014). Aşağıda belirtilen risk faktörleri incelenecektir.

Çocukluk döneminde çok sık karşılaşılmayan ergenlikte ilk karşılaşmaların yaşandığı ve yoğunlaşmaların 15-54 aralığında olduğu intihar kavramı (Eskin, 2014) dünya üzerinde 15-29 yaş aralığında en çok ölüme neden

olan ikinci sebep olarak karşımıza çıkmaktadır (WHO, 2017). Ayrıca ergenlikte kimlik oluşturma çabasına giren birey doyurucu yanıtlar bulamadığı zaman kimlik karmaşası yaşamaktadır (Erikson, 1968). Bu dönemde kimlik karmaşasını başarı ile çözümlenemeyen ve özellikle boyun eğici tavırlar sergileyen ergenler ile intihar arasında yapılan çalışmalar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Hamurcu ve Sargın, 2011). Hem ergenlikte hem de yaşlılık döneminde bireyin yaşamını sürdürmek için bir motivasyona sahip olması intihara karşı koruyucu olarak işlev görmektedir (Bender, 2000; Pinto, Whisman, ve Conwell, 1998). Özellikle genç yetişkinlikte problemlere etkin bir şekilde çözüm bulamama, kendini yeterli ve etkin bir şekilde ifade edememe ve dürtüsellik intihar riskini arttıran nedenler arasında gösterilmiştir (Özver, 2010).

Her sosyal seviyede intihar vakalarına rastlansa da sosyoekonomik seviye ile ilgili yoksul ailelerle yapılan bir çalışmada yoksulluk seviyesinin aile bireylerinin; depresyon, anksiyete, intihar olasılıklarını arttırdığı tespit edilmiştir (Tor, Sargın ve Özkaya, 2015). Benzer bir çalışma Pritchard (1997) tarafından yapılmış ve toplumun yoksul kesiminde intihar vakalarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Yoksulluğu etkileyen işsizlikte intihar için anlamlı olan değişkenlerdendir (Eskin, 2014).

Cinsiyetle intihar düşüncesi hakkında yürütülen çalışmalarda kadınların daha fazla intihar düşüncesine sahip olduğu şeklinde anlamlı farklılık olsa da (He ve Lester, 2001) intihar ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (Ak, Nahit Özmenler ve Bozkurt, 2006). Ancak intiharla sonuçlanan ölüm oranları erkeklerde daha fazladır (Hawton, 2000). Bu oranın farklılığının altında yatan ise intihar için seçilen yöntemlerin farklı olmasıdır. Buna göre erkekler ateşli silah ve kendini asma gibi daha kesin sonuç veren yöntemleri tercih ederken kadınlar yüksek dozda ilaç alma ya da kendisini bir yerden atma şeklinde intihar girişimlerinde bulunmaktadır (Eskin, 2014; Lester, 1997).

İntihar davranışı sergileyen bireylerin dörtte birinde alkol bağımlılığı olduğu tespit edilmiştir. (Shafii, Steltz-Lenarsky, Derrick, Beckner, ve Whittinghill, 1988). Buna karşın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmasına rağmen intihar oranı da yüksek olan İskandinav ülkelerinde alkol kullanımının yaygınlığı ve kültürün bireysel olması intihar için risk faktörü oluşturmaktadır (Eskin, 2014). Normal popülasyon ile yapılan çalışmalarda yalnızlığın intihar davranışı ile yakından ilişki olduğunu bulan çalışmalar mevcuttur (Conroy ve Smith, 1983).

İntihar eden bireyler sıklıkla eş, dost ya da aile üyelerine istediği ya da istemediği şeylerle ilgili not bırakmıştır (Eskin, 2014). İntihar notlarının incelendiği bir araştırmada bireylerin son arzularını yazdıkları ve intihar sebebi olarak maddi ya da ilişkisel sorunlarından bahsettikleri ortaya koyulmuştur (Bhatia, Verma, ve Murty, 2006). Bireylerin yazdıkları bu notlar fiziksel olmasa da ruhsal olarak ne kadar çok acı çektiklerini göstermektedir (Eskin, 2014).

İntihar hakkında çok fazla çalışma yapılsa da konu güncel dinamiğini korumaya devam etmektedir. Çünkü konu sadece bireyleri değil bireyin yakın çevresinden başlayarak tüm toplumu etkilemektedir (Ak ve Kesici, 2022). İntiharları engellemeye yönelik çalışmalar olsa bile intiharların giderek artması (Batıgün Durak, 2008) alanda daha çok ve farklı bakış açıları ile çalışmaya ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. İntihar oluşumunda etken olabilecek faktörlere yönelik Genç Werther'in acıları romanı üzerinden incelenmesi ile intiharı bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme olanağı sağlanacaktır. İleride yapılacak olan çalışmalara farklı bir perspektiften bakmaya yardımcı olacaktır. Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı Werther'de karşılaşılan intihar etmenleri, risk faktörleri ve Werther'in intihar sürecinin ortaya koyulmasıdır.

YÖNTEM

Alman edebiyatının büyük ustası Johann Wolfgang Von Goethe tarafından kaleme alınan Genç Werther'in Acıları romanı intihar çerçevesinde analiz edilen betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalardan olan doküman analizi hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinde kullanılabilecek bir analiz tekniğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Doküman analizi tekniği, araştırmacılar için olgu ve olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı metinlerin ayrıntılı bir şekilde taranması sonucunda elde edilen bu bilgilerden bir bütünlük oluşturulmasına yardım eden yöntemdir (Creswell, 2002). Doküman analizi yöntemi yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yazılı kaynaklar; kitaplar, makaleler, fermanlar, yazıtlardan görsel kaynaklar ise resimler, slaytlar, flamalar, pullardan oluşabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Doküman analizi; analiz edilecek uygun dokümanın seçilmesi, kategorilerin oluşturulması, analiz biriminin saptanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Bowen, 2009). Tekniğin kullanılmasında önemli olan nokta neyin, neden, niçin, nerede kullanılacağıının bilinmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Genç Werther'in Acıları romanı Werther isimli karakterin Lotte ile tanışmasından intihar sürecine kadar yaşadıkları çevresinde ele alınmıştır. Çalışmada analiz edilecek doküman insanlığın var oluşundan günümüze gelen intihar kavramıdır. Mektuplardan oluşturulmuş romanda Werther karakterinin ortalama bir yıl yedi ay boyunca yaşadıkları ayrıntıları ile aktarılmıştır. İncelenen romanda belirtilen süre içerisinde Werther'i intihara yönlendiren tüm faktörler incelenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak Johann Wolfgang Von Goethe tarafından kaleme alınan Genç Werther'in Acıları romanı kullanılmıştır. Mektup sahibinin mahremiyetinden kaynaklı mekan isimleri, bazı kişi adları ve bazı mektuplar değiştirilerek esleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmak için Werther'in yeni geldiği yerden 4 Mayıs 1771 tarihinde arkadaşına mektup yazmasıyla başlayan ve 23 Aralık 1772 tarihinde intihar ettiği güne kadar bu mektuplara devam eden Werther'in (Goethe, 1967) intihar sürecinin nasıl oluşup şekillendiği ile ilgili etkili olabilecek tüm faktörler üzerinde durulmuştur.

Verilerin analizi, intihar ile ilgili literatür bilgileri doğrultusundan yola çıkılarak Werther'in ilk günden son güne kadar yaşadıkları incelenerek intiharı üzerinde nasıl bir etkisi olduğu konusunda ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda genetik bilgiler, içinde bulunulan toplumun intihara bakış açısı, umutsuzluk, depresyon, risk faktörleri, bilişsel çarpıtmalar, sosyal öğrenme çerçevesinde incelenmiştir. Belirlenen bu konu başlıklarına göre kitaptan elde edilen veriler gruplandırılmış ve romandan örnek cümlelerle birlikte bulgular kısmında verilmiştir.

Etik

Araştırma verileri etik kurul onayı alınması gerektirmemektedir. Bu sebeple etik onay alınmamıştır.

BULGULAR

İntihar teşebbüsünde bulunan Amerikalılarla yapılan çalışmada çalışma grubunun %85'i hayatın anlamlı olmadığını belirtmiştir (Frankl, 1994). Hayatın anlamını kaybeden birey boşluk hissine düşerek umutsuzluğa kapılmaktadır (Ak ve Kesici, 2022). Romanda da benzer bir süreç ilerlemiştir. Aslında hep umutlu ve eğlenceli olarak aktarılan ve mektuplarında da öyle biri olduğunu belirten Werther karakteri Lotte ile karşılaşmadan önce Lotte'nin bir partnerinin olduğunu bilmesine rağmen bir umut onun kendisinden hoşlandığını ve bir gün birlikte

olabileceklerini varsaymaktadır. Neredeyse ilk günden son anlara kadar Werther hep bir umut kırıntısı aramış, Lotte arkaya baksa kendisine baktığını varsaymış, güzel kelimeler ile konuşsa kendisinden hoşlandığını kabul etmiştir. Bu umut ve hayata katılan anlam Werther'i yaşama bağlamıştır. Werther'in umudu Lotte evlendikten sonra da devam etmiştir. Lotte onu kesin bir dille reddettiğinde de bile ikna olmayan Werther daha sonraki denemelerinde yavaş yavaş umudunu yitirmiştir. Böylece Werther hayatın anlamını kaybederek boşluk hissine düşmüş ve umudunu gerçekten kaybetmiştir. Beklenen umut kırıntısı ufukta da görünmeyince çözümü kendi hayatına son vermekte bulmuştur.

Cinsiyete bağlı intiharlarda kadınların erkeklere nazaran hayatı devam ettirmede anlam bulma puanları daha yüksek olsa da (Dobrov ve Thorell, 2004; Linehan, Goodstein, Nielsen ve Chiles, 1983) kadın-erkek intihar oranları arasında belirgin farklılıklar bulunamamıştır. Buna farklı bir örnek edebiyat dünyasından verilebilir. Lev Tolstoy tarafından yazılan Anna Karenina romanında Anna karakteri birçok faktörle birlikte ilişkisinde yer alan sorunları doğru iletişim yöntemlerini kullanıp kendisini ifade edemediği için çözmemiş ve intihar kararı almıştır (Keleş, Ak ve Kesici, 2022). Yine aynı yazar tarafından yazılan alternatif iki sonlu Şeytan romanında yoğun bilişsel çarpıtmalara sahip Yevgeni karakteri sonucunda kendisini öldürmüştür (Tolstoy, 2020). Flaubert (2006) tarafından yazılan Madam Bovary romanı da yine Bovary karakterinin intiharını aktarmaktadır. Türk edebiyatında da Halit Ziya Uşaklıgil (2018) tarafından kaleme alınan Aşk-ı Memnu romanında Bihter karakteri kendi yaşamına son vermiştir. Kardeşimin Öyküsü romanında Mehmet Arslan karakteri de yaşamına son vermeyi tercih etmiştir (Livaneli, 2013). Toplumsal olaylardan etkilenen ve toplumu yansıtan yazarların eserlerinde de eşit bir dağılım olduğu gözlenmektedir. Werther tıpkı araştırma bulgularında olduğu gibi erkekler tarafından daha çok tercih edilen bir intihar yöntemini tercih ederek silah kullanmıştır (Eskin, 2014; Lester, 1997).

Yaş aralığı olarak çocukluktan sonra genç yetişkinliğe kadar geçen süreçte bireylerin intihar davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir. Tam olarak yaşları belirtilmese de Werther on sekiz yaşından büyüktür. Eğitimi tamamlayıp stajyer olduğu belirtildiğine göre yirmili yaşların başında olduğu söylenebilir. Bu da Werther'i intihar risk grubu içerisine almaktadır. Kullandığı bilişsel çarpıtmalar incelendiğinde Werther'in ya hep ya hiç tarzında düşüncelerinin olduğu göze çarpmaktadır. İlk gün Lotte ile dans ettikten sonra ben mahvolsam bile sevdiğim kadınla benden başka kimse dans etmemeli demiştir. Benzer şekilde kitap boyunca insanları ya çok iyi ya da çok kötü olarak gruplandırmıştır. Albert ve Lotte çok iyi insanlar kategorisinde yer alırken, kendisinden şeytan olarak bahsetmiştir. İnsanlar kendisine başka birilerine bak güzel kızlar var, Lotte evli dedikleri zaman kimse Lotte gibi güzel olamaz ya o ya kimse diyerek yine kullandığı bilişsel çarpıtmayı belirtmiştir. Duygusal çıkarsamalarda bulunarak, insan kendi içinde iyi hissetmiyorsa hiçbir yerde iyi değildir demiştir. Zamanla bu iyi hissetmeme ve hayattan lezzet alamama durumunu Werther 'sonbaharda bir ağaç gibiyim yapraklarım dökülüyor ve beni mutsuzluklara çeken bir şey var' şeklinde tanımlayarak onun depresyonda olduğu kanısına ulaşmamıza sebep olmuştur. Ayrıca Werther'in uzunca bir süre normalde yaptığı şeylerden zevk almamaya başladığı gözlenmektedir. Mesela kitap okumaktan çok hoşlansa da kitaplardan öğrendiği bir dönem mevcuttur.

Lotte ile ilk tanıştığında bir gün içerisinde yanına üç kere gitmeye niyet etmiş ve arkadaşı Wilhelm'e yazması gereken mektubu zamanında bitiremediğini belirtmiştir. Normal zamanda da her gün kendisine bugün onu görmeye gitmeyeceğim diye söz verip sabah olduğunda ilk iş Lotte'yi görmeye gittiğini ifade etmiştir. Bu durumdan farklı olarak birçok kere Werther Lotte'den duygularına dikkat etmesi konusunda da uyarı almıştır ve en son engellenmiş olmanın verdiği tahammülsüzlüğü davranış ve sözlerinde ifade eden Werther'in dürtüsel

eğilimleri olduğu sonucuna varılabilir.

Tanrı hakkında güzel sözler söyleyen Werther intihar düşüncelerinden kaynaklı günah işlediğinin farkında olduğunu belirtse de zamanla bu düşüncesiyle ilgili mantığa bürüne yaparak Tanrının yanında benim olan Lotte'yi bekleyeceğim demiştir. Ayrıca Werther insanları İsa'ya inansalar da onun dediklerini yapmamakla suçlayarak insanların gerçek anlamda dine uygun davranmadıklarını da belirtmiştir. İntihar etmeden önce din adamlarının onu yargılayıp cezasini yapmak istemeyeceklerini bildiği için cezasini kimin yapmasını istediği ve nereye gömülmek istediği konusunda da son bir mektup bırakmıştır. Tıpkı pek çok intihar eden birey gibi Werther'in intiharı öncesinde yazdığı son mektupları vedalaşma içerikli ve nihai isteklerinden oluşmaktadır. Werther; Lotte, Albert, Wilhelm ve annesine son mektup yazmış, vedalaşıp kendisini iyi anmalarını istemiş ve onlar için iyi dileklerini belirtmiştir.

Yürütülen bir çalışmada sorun çözme becerileri yüksek olmayan ve travmatik yaşam olaylarına maruz kalan bireylerin intihar davranışlarının yordayıcısı olabileceğinden bahsedilmektedir (Eskin, Akoğlu, Uygur, 2006). Zaten intihar girişimi ile ilgili olarak kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunun intihar girişimini artırıcı olarak etkileyeceği belirtilmektedir (Fairweather, Anstey, Rodgers ve Butterworth, 2006). Werther de tıpkı literatür bilgisindeki gibi sık sık kendini ifade ederken karşıdakinin kendisini anlamadığı ya da anlayamayacağı düşüncesi ile saldırganca tavırlar sergileyebilmiştir. Bu saldırganlık daha sık sözel olsa da zaman zaman Werther tartıştığı ya da arkasından konuştuklarını duyduğu kişilere zarar vermek istediği ile ilgili öfkesini belirtmiştir ama hiçbir zaman eyleme geçmemiştir. Hatta bunu direkt Lotte'ye yazdığı son mektubunda ona ya da kocası Albert'e zarar vermek istediğini ancak bunu yapamadığını dile getirerek belirtmiştir. Dışarıya yöneltmediği ve doğru iletişimle aşamadığı öfkesini Werther en son kendisine yöneltmiştir.

Werther'in annesi henüz hayattadır ancak babasının o küçük yaşta ölümlüğü anlaşılmaktadır. Bu ölümün travmatik olup olmadığı hakkında bir bilgiye rastlanmamıştır. Ayrıca Werther'in yakın çevresinde kendi canına kıyan birisinin hikayesinden de bahsedilmemiştir. Yalnız daha önce karşılaştığı köylü bir gencin, sevdiği dul bir kadını rahatsız eden adamı öldürdükten sonra yakalanıp kötü duruma düşmesine şahit olmuştur. Bu yaşadığı şeyler Werther'in kararının oluşmasında etkili olmuş olabilir. Romanda Werther'in alkol ya da maddeyi kötüye kullanımı hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Benzer şekilde intihar risk faktörleri olarak belirtilen maddi sorunlar Werther için etkili değildir. İstifa ettikten sonra da eline iyi bir para kalmıştır. Bu para ile kendi ihtiyaçlarını karşılamak haricinde son gününe kadar yardım ettiği insanlara destek vermeye devam etmiştir.

Belirtilenlerle birlikte Werther bunlar yaşandı diye birdenbire yaşamını noktalamaya kararı almamıştır. İntihar ile ilgili ilk olumlu düşünceleri neredeyse 1771 Ağustos ayı gibi oluşmuş buna göre 'ölmenin eziyetli bir yaşamdan daha keyifli olacağını, bu rezil sefaletin mezardan başka sonunun olmadığını' belirterek intihar düşüncelerini dile getirmiştir. Bir gün Albert ile otururken Albert'in boş silahlarından birini eline alıp alına dayaması üzerine korkan Albert'e 'boş olduğunu sen söyledin, ben de şaka yaptım' demiştir. Bu da Werther'in intihar ile ilgili bazı girişimlerde bulunduğunu göstermektedir. Bu düşüncelerin dile getirilmesinin ardından roman boyunca Werther sürekli intihar düşünceleri ile çalkalanmıştır. Mektup arkadaşına ruhunun ortadan ikiye ayrıldığını ve çok acıdığını belirttiği Werther yanıt olarak Wilhelm'den oradan uzaklaşmasını yanına gelmesini söyleyen bir mektup almıştır ancak Werther bu tavsiyeye uymamıştır. 23 Aralık 1772'de arkadaşı Albert'ten seyahate gideceği bahanesi ile aldığı silahla yaşamına son vermiştir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Gerçek ya da gerçeğe yakın hayatlardan yola çıkılarak oluşturulan roman türü hala okurları etkisine alan önemli bir türdür (Gülşen, 2012). Kitapların ve filmlerin psikolojide, eğitim öğretim sürecinde kullanılması ile bireylerin konuları anlamaları hakkında daha olumlu katkılarda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Goethe tarafından kaleme alınan Genç Werther'in Acıları kitabı intihar davranışı kapsamında analiz edilmiştir. İnsan davranışını etkileyen birçok faktör olmasından dolayı intihar davranışı ile ilgili yordama yapmak zordur (Ak, vd., 2013). Bu sebeple olaylardan hangisi Werther'i daha çok intihara yaklaştırmıştır, kesin bir dille belirtilememektedir. Ancak etkili olduğuna inanılan ve görece daha az etkili olduğuna inanılanlar ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında Werther intihara giden süreçte; diğer bireylere göre bazı bilişsel çarpıtmaları daha sık kullanması, umutsuzluğu, dürtüsel davranışları ve depresyonu etkili faktörler gibi görünmektedir. Çalışmada incelenen karakter Werther için anlamlı sonuçlar içermese de alkol, madde kötüye kullanımı intihar ile anlamlı sonuçlar bulunmaktadır (Beautrais, vd., 1996; Kelly vd., 2004) Werther önceleri bir işte çalışmaya devam etse de daha sonra yaşadığı bunalımlı dönemin etkisiyle işinden istifa etmiştir. Werther bunu zaten kendisi için zor bir dönemden geçerken yapmıştır. Yani olaylar işten ayrıldıktan sonra şekillenmemiştir. Buna karşın işsizliğinde intihar için risk faktörü olduğunu tanımlayan çalışmalar mevcuttur (Ak, Gülsün ve Özmenler; 2009; Eskin, 2014). Yine de durum Werther'in intihara sürüklendiği dönem içerisinde gerçekleştiği için hızlandırıcı bir etkisinin olup olmadığı düşündürücüdür. Yine Werter için anlamlı görünmese de sosyo-ekonomik düzeyle intihar arasında anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olmuştur (Pritchard, 1997; Seidman ve Rapkin, 1983). Farklı kültürler için incelenen ekonomik koşul değişkeninin intiharı anlamlı yordamadığını da bildiren araştırmalar mevcuttur. Bunu İskandinav ülkeleri ve son yıllarda Güney Kore ve Japonya (Kölürbaşı, 2017) için ifade etmek olası görünmektedir.

Medeni durum açısından incelenen çalışmalarda evlilerin; boşanmış ya da hiç evlenmemiş olan bireylere göre daha az intihar ettikleri bulunmuştur (Durkheim, 2013; Stack, 1992). İncelenen romanda da benzer şekilde Werther bekârdır. Sıra dışı bir bilgi olarak intihar vakalarının daha sık ilkbahar ve yaz aylarında gerçekleştiği tespit edilmiştir (Eskin, 2014). İncelenen eserdeki karakter ise kış ayında intihar etme kararı almıştı. Yine daha önce bahsedilen Anna Karenina romanındaki eşinden ayrılan ve partneri ile yaşayan Anna karakteri de kış ayında kendi yaşamına son vermiştir.

Birçok Avrupa ülkesinde intihar oranlarında 15-24 yaş arasında yığılma olduğu tespit edilmiştir. Yine bu yaş aralığında erkeklerin kadınlardan daha fazla intihar ettiği belirtilmiştir (Hawton, vd., 1998). Benzer şekilde cinsiyet farklılıkları ile intihar çalışmalarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Akkaya-Kalayci, vd., 2018; Durkheim, 2013; Johnson, Krug ve Potter, 2000). Buna karşın cinsiyet ile intihar arasında anlamlı ilişkinin olmadığını belirten çalışmalarda vardır (Ak, Özmenler ve Bozkurt, 2006). Hatta ölümle noktalanmayan intihar denemelerinde kadınların sayısı erkekleri geçmektedir (Hawton, 2000).

Yapılan çalışmalarda pek çok intihar vakasındaki bireylerin karşılaştıkları problemlere alternatif çözümler üretemeyecek kadar umutsuzluk içerisine düştükleri belirtilmiştir (Ak, vd., 2013; Eskin, 2014). Umutsuzluk intihar davranışı arasında yapılan çalışmalarda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Ak, Gülsün ve Bozkurt, 2006; McLaughlin, 2017). Umutsuzluk ile ilgili yapılan bir çalışmada intiharın yanı sıra dürtüsellik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Swann, 2011). Dürtüsellik ile ilgili tek ya da birçok faktör içeren çalışmaların genelinde intihar ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu ortaya koyulmuştur (Baltacı, vd., 2021; Batıgün-

Durak, 2004; Gvion ve Apter, 2012). Dürtüsellik ve yaşamın anlamı arasında yapılan çalışmada negatif yönde birbirlerini anlamlı yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Zhang, vd., 2015). Neuringer (1964) ise bu bireylerin diğerlerine göre daha az esnek düşünebildiklerine vurgu yapmıştır. Esnek düşünme ve bilişsel çarpıtmaların kullanımı ile ilgili yürütülen çalışmalar da depresyonunda etkili bir faktör olarak intiharı anlamlı şekilde yordadığı yine incelenen çalışmalarda gözlenmiştir (Lee, vd., 2019). Konu hakkında en fazla yürütülen çalışmalardan birisi olan intihar depresyon ilişkisinde de anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Einswort, vd., 2007; Kelly, vd., 2004). Yukarıda incelenen literatür bilgileri doğrultusunda yaşamın anlamı, dürtüsellik, umutsuzluk, depresyon, stres gibi intihar davranışı ile ilgili olan kavramlarla yapılan çalışmalarda az ya da çok birbirlerini yordadıkları ve birbirleri ile etkileşim halinde oldukları yorumuna ulaşılabilmektedir.

Wolk-Wasserman (1986) intihar eden bireylerin etrafındaki kişilere anlatmasına rağmen inkar, reddedilme, şakaya vurma, görmezden gelme tepkileri ile karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada bireyler intihara yönelimli olan arkadaşlarının davranışlarını fark ettiklerini yalnız nasıl yardım edecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir (Eskin, 2014). Bu araştırma bulgusu intihara götüren süreç ne olursa olsun geç kalınmayabileceği konusunda bizlere umut vermektedir. Bu nedenle bireylerin sosyal destek, özgüven çalışmaları, dini inanç, baş etme becerileri ve bireyin sorunları ile ilgili profesyonel destek alması ve önleyici çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır (Eskin, 2014). Hazırlanacak önleyici çalışmalar bireyi tanıma uygulamalarından sonra hazırlanmalı (Miller, Rathus, Lİnehan, 2006) ve intiharı özendirici bilgi, görsel ya da etkinlik içermemelidir (Sargın, 2017). Kadınların hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla sosyal destek ağlarını kullanmaları intihar gibi durumlara karşı koruyucu olarak işlev görebilmektedir (Hammen, ve Padesky, 1977). Bu sebeple özellikle erkekler için de sosyal iletişim becerilerini geliştirebilecekleri eğitimler verilebilir (Batıgün Durak, 2008). Güney Koreli öğrencilerle intihar risk faktörleriyle ilgili yapılan bir çalışmada iletişim becerilerinin koruyucu faktör olarak çalıştığı tespit edilmiştir (Park, Schepp, Jang ve Koo, 2006). Benzer bir koruyucu faktör ise yakın ve destekleyici kişiler arası ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır (Cole, Protinsky ve Cross, 1992). Yürütülen çalışmalarda yakın ilişkide olanların, ailesi ile iletişimi daha rahat sağlayan bireylerin intihar düşünceleri ve eylemlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fidan, Ceyhun ve Kırkpınar, 2011; Park, vd., 2006). Kültürel olarak intihar davranışının farklılık göstermesinden kaynaklı yapılacak plan ve programların bu çerçevede doğrultusunda düzenlenmesi de kritik öneme sahiptir (Ak ve Kesici, 2022).

Genç Werther'in Acıları romanı intihar konusunu direk işleyen edebiyat eseri olarak benzer kitaplara yol gösterici olması açısından örnek gösterilebilir. Bu şekilde edebiyatın eğitim ve ruh sağlığı alanlarında kullanılması bireylerin konuları daha net anlamalarına olanak sağlayacaktır (Keleş, Avcı, Ak ve Kesici, 2022). Sonuç olarak ruh sağlığı ile ilgili doğru mesajların oluşturulmasında edebiyatın önemli olduğu ve farklı edebi eserlerin bu bağlamda incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Ak, M., Gülsün, M. & Nahit Özmenler, K. (2009). Özkıyım ve kişilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 45-54. <https://doi.org/10.18863/pskguncel.133472>
- Ak, M. & Kesici, Ş. (2022). Psikososyal destek programı intihar travması. (M. Baloğlu ve E. Göv, Ed.). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

- Ak, M., Özmenler, K. N. & Bozkurt, A. (2006). Depresyon hastalarında belirti şiddeti ve umutsuzluğun intihar davranışı üzerinde etkisi. *Kriz Dergisi*, 14 (3), 1-7. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000251
- Ak, M., Nahit Özmenler, K. & Özşahin, A. (2008). İntihar girişimi ile mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkinin major depresif bozukluk örnekleminde irdelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 11, 33-41.
- Ak, M., Yazihan, N. T., Sütçigil, L., & Hacıömeroglu, B. (2013). İntihar girişimi olan majör depresyon hastalarında üstbilgi süreçleri. *Noro-Psikiyatri Arsivi*, 50(2), 95.
- Akkaya-Kalayci, T., Kapusta, N. D., Winkler, D., Kothgassner, O. D., Popow, C., & OzluErkilic, Z. (2018). Triggers for attempted suicide in Istanbul youth, with special reference to their socio-demographic background. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 22(2), 95-100. <https://doi.org/10.1080/13651501.2017.1376100>
- Atay, İ. M., Eren, İ., & Gündoğar, D. (2012). Isparta il merkezinde intihar girişimi, ölüm düşünceleri yaygınlığı ve risk faktörleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23 (2), 89-98.
- Beautrais, A. L., Joyce, P. R., Mulder, R. T., Fergusson, D. M., Deavoll, B. J. & Nightingale, S. K. (1996). Prevalence and comorbidity of mental disorders in persons making serious suicide attempts: A case-control study. *The American Journal of Psychiatry*, 153(8), 1009-1014. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.8.1009>
- Bhatia, M. S., Verma, S. K. & Murty, O.P. (2006). Suicide notes: Psychological and clinical profile. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 36(2), 163-170. <https://doi.org/10.2190/5690-CMGX-6A1C-Q28H>
- Baltacı, U. B., Traş, Z., Ak, M. & Kesici, Ş. (2021). İntihar bilişleri, dürtüsellik ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 155-164. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.94848>
- Batıgün Durak, A. (2004). İntihar ile ilişkili bazı değişkenler: Öfke/ saldırganlık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi*, 12(2), 49-61. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000209
- Batıgün Durak, A. (2005). İntihar olasılığı: Yasamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık değişkenleri açısından bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 29-39.
- Batıgün Durak, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: İletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Derneği*, 23 (62), 65-75.
- Beck, A. T. & Weishaar, M. E. (1990). Suicide risk assessment and prediction. *Crisis*, 11 (2), 22-30.
- Bender, M. (2000). Suicide and older African-American women. *Mortality*, 5 (2), 158-170. <https://doi.org/10.1080/713686004>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Baumeister, R.F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 97, 90-113. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.90>
- Cheng, A.T., Mann, A.H. & Chan, K.A. (1997) Personality disorder and suicide. A case-control study. *The British Journal of Psychiatry*, 170, 441- 446.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Pearson: Inc.
- Coelho, P. (1999). *Veronika ölmek istiyor*. (H. Pamir, Çev.). Can Yayınları.
- Cole, D. E., Protinsky, H. O. & Cross, L. H. (1992). An empirical investigation of adolescent suicidal ideation.

- Conroy, R. W. & Smith, K. (1983). Family loss and hospital suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 13, 179- 194.
- Costa, P., Terracciano, A. & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Dobrov, E. & Thorell, L. H. (2004). 'Reasons for living'- translation, psychometric evaluation and relationships to suicidal behaviour in a Swedish random sample. *Nord J Psychiatry*, 58, 277-285. <https://doi.org/10.1080/08039480410005783>
- Domino, G., & Takahashi, Y. (1991). Attitudes toward suicide in Japanese and American medical students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 21(4), 345-359.
- Durkheim, E. (2013). İntihar. Pozitif Yayınları.
- Eisenwort, B., Berzlanovich, A., Heinrich, M., Schuster, A., Chocholous, P., Lindorfer, S., Eisenwort, G., Willinger, U. & Sonneck, G. (2007). Suicidology: Suicide notes and their themes. *Nervenarzt* 78(6), 674-678. <https://doi.org/10.1007/s00115-006-2210-z>
- Ercan, S., Aksoy, M., Yalçın, A., Şimşek, A. Ç., Acar, R. S. & Erçin Şahin, T. (2016). Ankara'da acil servislere başvuran intihar girişim olgularının sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-12.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eskin, M. (2014). İntihar açıklama, değerlendirme, tedavi ve önleme. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Eskin, M., Akoğlu, A., & Uygur, B. (2006). Ayaktan tedavi edilen psikiyatri hastalarında travmatik yaşam olayları ve sorun çözme becerileri: İntihar davranışıyla ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (4), 266-275.
- Fairweather, A. K., Anstey, K. J., Rodgers, B. & Butterworth, P. (2006). Factors distinguishing suicide attempters from suicide ideators in a community sample: Social issues and physical health problems. *Psychological Medicine*, 1-11. 36(9), 1235-1245. <https://doi.org/10.1017/S0033291706007823>
- Fidan, T., Ceyhun, H., & Kırpınar, I. (2011). Coping strategies and family functionality in youths with or without suicide attempts/İntihar girişimi olan ve olmayan gençlerin basa çıkma tutumları ve aile işlevselliği açısından değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry*, 48 (3), 195-201.
- Flaubert, G. (2006). *Madam Bovary*. İletişim Yayınları.
- Frankl, V. E. (1994). *Duyulamayan anlam çılgılığı*. (S. Budak, Çev.). Öteki Yayınları.
- Garfinkel, D. B., Froese, A. & Hoos, J. (1982). Suicide attempts in children and adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 139 (10), 1257-1261. <https://doi.org/10.1176/ajp.139.10.1257>
- Goethe, J. W. (1967). *Genç Werther'in acıları*. Varlık Yayınları.
- Goethe, J. W. (2019). *Genç Werther'in acıları*. (N. Ülner, Çev.). Can Yayınları.
- Gülşen, H. (2012). *Mai ve Siyah ve Genç Werther'in Acıları romanları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). 1179- 1188.
- Gvion, Y. & Apter, A. (2012). Suicide and suicidal behavior. *Public Health Reviews*, 34(2), 1-20. <https://doi.org/10.1007/BF03391677>
- Hammen, C. L., & Padesky, C. A. (1977). Sex differences in the expression of depressive responses on the Beck

Depression Inventory. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(6), 609–614. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.86.6.609>

- Hamurcu, H. & Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 171-187.
- Hawton, K. (2000). Sex and suicide. *British Journal of Psychiatry*, 177, 484-485. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.6.484>
- Hawton, K., Arensman, E., Wasserman, D., Hultén, A., Bille-Brahe, U., Bjerke, T., Crepet, P., Deisenhammer, E., Kerkhof, A., Leo, D. D., Michel, K., Ostamo, A., Philippe, A., Querejeta, I., Salander-Renberg, E., Schmidtke, A., & Temesvary, B. (1998). Relation between attempted suicide and suicide rates among young people in Europe. *Journal of Epidemiology ve Community Health*, 52(3), 191-194. <https://doi.org/10.1136/jech.52.3.191>
- He, Z. X. & Lester, D. (2001). Sex differences in suicidal ideation in a community sample from China. *Crisis*, 22 (3), 132-134. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.22.3.132>
- Johnson, G. R., Krug, G. & Potter, L. B. (2000). Suicide among adolescents and young adults: A cross-national comparison of 34 countries. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 30 (1), 74-82.
- Keleş, F. B., Ak, M. & Kesici, Ş. (2022). A psychological perspective on infidelity in the context of a literary work: Anna Karenina-Lev Tolstoy. *Research on Education and Psychology*. 6(2), 254-267. <https://doi.org/10.54535/rep.1213058>
- Keleş, F. B., Avcı, M. A., Ak, M. & Kesici, Ş. (2022). Genogram: Examination of three generations of Cevdet Bey ve oğulları. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4 (2), 353-361. <https://doi.org/10.51535/tell.1213780>
- Kelly, D.L., Shim, J.C., Feldman, S.M. & Conley, R.R. (2004). Lifetime psychiatric symptoms in persons with schizophrenia who died by suicide compared to other means of death. *Journal of Psychiatric Research*, 38 (5), 531-536. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2004.02.001>
- Kim, L. H., Lee, G. M., Lee, W. R., & Yoo, K. B. (2022). Werther effect following the suicide of three Korean celebrities (2017–2018): application of the poisson regression model. *Research Square*, 1-13. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2069472/v1>
- Kölürbaşı, N. S. (2017). Japonya: Modern bir imparatorluğun anatomisi. Küsurat Yayınları.
- Kuran, (2010). Kuranı kerim meali. Damla Ofset.
- Lee, D., Lee, S. J., Park, C. S., Kim, B. J., Lee, C. S., Cha, B., ... & Choi, J. W. (2019). The mediating effect of impulsivity on resilience and depressive symptoms in Korean conscripts. *Psychiatry Investigation*, 16(10), 773-776. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.04.02.3>
- Lester, D. (1997). Gender differences in suicidal behavior making sense of suicide. The Charles Press.
- Linehan, M. M., Goodstein, J. L., Nielsen, S. L. & Chiles, J. A. (1983). Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself. The reasons for living inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (2), 276-286. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.2.276>
- Livanelli, Z. (2013). Kardeşimin hikayesi. Doğan Kitap.
- McLaughlin, C. (2007). Suicide-related behaviour understanding, caring and therapeutic responses. John Wiley ve Sons.

- Minkoff, K., Bergman, E., Beck, A. T., & Beck, R. (1973). Hopelessness, depression and attempted suicide. *American Journal of Psychiatry*, 130 (4), 455-459.
- Miller, A. L., Rathus, J. H. & Linehan, M. M. (2006). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. Guilford Press.
- Neuringer, C. (1964). Rigid thinking in suicidal individuals. *J Consult Psycho*, 28(1), 54-58. <https://doi.org/10.1037/h0045809>
- Neuringer, C., & Lettieri, D. J. (1971). Cognition, attitude, and affect in suicidal individuals. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 1(2), 106-124.
- Nordstrom, P., Samuelsson, M., Asberg, M., Träskman-Bendz, L., Åberg-Wistedt, A., Nordin, C., & Bertilsson, L. (1994). Attempted suicide predicts suicide risk after attempted suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 24,1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1995.tb09595.x>
- Özver, İ. (2010). Genç yetişkinlerde intihar davranışı ile problem çözme, dürtüsellik ve atılğanlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Uzmanlık Tezi]. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Park, H. S., Schepp, K. G., Jang, E. H. & Koo, H. Y. (2006). Predictors of suicidal ideation among high school students by gender in South Korea. *Journal of School Health*, 76 (5), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00092.x>
- Pinto, A., Whisman, M. A. & Conwell, Y. (1998). Reasons for living in a clinical sample of adolescents. *Journal of Adolescence*, 21, 397-405. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0173>
- Pritchard, C. (1997). *Suicide the ultimate rejection? A psycho-social study*. Open University Pres.
- Rage, R. M. (1991). Loneliness as a risk factor in adolescent hopelessness. *Journal of Research in Personality*, 25, 189-195. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90014-H](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90014-H)
- Sadock, B. J., Sadock, A. J. & Ruiz, P. (2007). *Synopsis of psychiatry*. Wolters Kluwer.
- Sargın, N. (2017). Travma ve yas yaşayan çocuk ve ergenlere yönelik etkinlik örnekleri. *Okul Psikolojik Danışmanı E- Bülteni*, 7, 42-45.
- Seidman, E. & Rapkin, B. (1983). *Economics and psychological dysfunction: Toward a conceptual framework and prevention strategies*. Preventive Psychology: Theory, research and practice, (R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu vd., Ed.). Pergamon Press.
- Shafii, M., Steltz-Lenarsky, Derrick A.M., Beckner, C. & Whittinghill, J.R. (1988). Comorbidity of mental disorders in the postmortem diagnosis of completed suicide in children and adolescents. *J Affect Disord*, 15(3), 227-233. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(88\)90020-1](https://doi.org/10.1016/0165-0327(88)90020-1)
- Sinclair, J.M., Harriss, L., Baldwin, D.S., & King, E.A. (2005) Suicide in Depressive Disorders: A Retrospective Case-Control Study of 127 Suicides. *J Affect Disord.*, 87(1), 107-113. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.03.001>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stack, S. (1992). *Marriage, family, religion, and suicide*. (R. W. Maris, A. L. Berman, J. T. Maltzberger, ve R. I. Yufit, Edt.), Assessment and prediction of suicide. The Guilford Press.
- Swann, A. C. (2011). *Impulsivity and affective regulation*. (J. Grant, M. Potenza, Ed.). The Oxford Handbook of Impulse Control Disorders, Oxford University Press.

- Takahashi Y (1997). Culture and suicide: From a Japanese psychiatrist's perspective. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 27(1), 137-145.
- Tolstoy, F. L. (2020). Şeytan. (G. Çetao Kızılırmak, Çev.). İş Bankası Yayınları.
- Tor, H., Sargın, N. & Özkaya, O. (2015, Ekim). Yoksulluk ve çocuk. 1. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi, Konya
- Uşaklıgil, H. Z. (2018). Aşk-ı memnu. Yapı Kredi Yayınları.
- Wetzel, R. D., & Reich, T. (1989). The cognitive triad and suicide intent in depressed in-patients. *Psychological Reports*, 65(3) 1027–1032. <https://doi.org/10.2466/pr0.1989.65.3.1027>
- Volkan, V. & Zıntl, E. (2022). Kayıptan sonra yaşam: Komplike yas ve tedavisi. Pusula Yayınevi.
- Wolk-Waserman, D. (1986). Suicidal communication of persons attempting suicide and responses of significant others. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 73(5), 481–499. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1986.tb02715.x>
- World Health Organization, (2017). Suicide. 15.07.2023 tarihinde erişilmiştir. (<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/suicide>)
- Zhang, Y., Mei, S., Li, L., Chai, J., Li, J. & Du, H. (2015). The relationship between impulsivity and internet addiction in Chinese college students: A moderated mediation analysis of meaning in life and self-esteem. *PloS One*, 10(7), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131597>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Suicide is a concept that has existed in all known periods since the recorded history of humanity (Ak ve Kesici, 2022). Suicide is defined in three groups accordingly: suicide as a result of committing the act, suicide attempt not resulting in death (Sadock, Sadock ve Ruiz, 200), and suicidal thoughts without committing the act (Eskin, 2014). Many different factors play a role in the emergence of suicidal behavior (Ak, Gülsün, Nahit Özmenler, 2009). Therefore, in order to understand the reason for the loss of an individual, many factors such as the individual's character, temperament, interaction with the environment, genetic factors, how society affects the individual, the presence of a past suicide history, the use of addictive drugs, and risk factors should be considered (Ak ve Kesici, 2022; Batıgün Durak, 2008).

Until today's research, there have been studies showing the existence of suicidal inheritance (Wetzel ve Reich, 1989; Garfinkel, Froese ve Hoos, 1982). However, there have also been studies conducted on the belief that suicide occurs as a result of learning and that social learning is effective in suicide (Eskin, 2014). As evidence for this, the emergence of the Werther movement at the time the book was published and the increase in suicide in Scandinavian countries can be shown (Eskin, 2014). A similar situation has now started in South Korea as a result of idol suicides (Kim, Lee, Lee ve Yoo, 2022). Societies' thoughts about suicide also affect individuals. For example, different suicide attempts such as *kamikaze*, *harakiri*, and *seppuki* are not always considered negative in Japanese culture (McLaughlin, 2017). Today, there are Japanese people who continue to end their own lives in this way every year, even though this situation is prohibited and not welcomed (Takahashi, 1997). On the contrary, since suicide is considered attempted murder in Great Britain, the property of the individual who commits or attempts suicide is confiscated by the state in order to prevent suicide (McLaughlin, 2017). Examples are evidence of the influence of culture. When we look at the religion-suicide relationship, all monotheistic religions refer to the sanctity of life and its bestowal on the individual (Eskin, 2014).

The concept of hopelessness, which is handled under cognitive behavioral therapy, is accepted as one of the strongest predictors of suicide (Beck, ve Weishaar, 1990; Batıgün Durak, 2005). It is assumed that the individual, who feels helpless in the face of hopelessness, can have an attitude to life with the principle of all or none (Eskin, 2014). It is known that individuals who look at their environment with the principle of all or none also have strict boundaries (Ak, Yazihan, Sütçügil ve Hacıömeroğlu, 2013). Depression (Sadock, Sadock ve Ruiz, 2007), which is also considered in the cognitive framework and is the most common psychiatric disorder encountered in suicide, has been found to be associated with suicidal behavior (Sinclair, Harriss, Baldwin, ve King, 2005). Studies conducted on individuals who have committed suicide have shown that depression, schizophrenia, and dementia-delirium are the most common ones, respectively (Eskin, 2014; Shafii, Steltz-Lenarsky, Derrick, Beckner, ve Whittinghill, 1988).

Significant results were found in studies related to the amount of serotonin associated with suicide (Nordstrom, Samuelsson, Asberg, et al., 1994). Studies on the amount of serotonin and impulsivity have shown that a decrease in serotonin is effective in increasing impulsivity (Eskin, 2014). Along with these factors, there are risk factors that are effective in increasing or decreasing the probability of suicide. Accordingly, factors such as gender, age, environment, socio-economic level, alcohol/substance addiction, communication skills, and belief are evaluated within the framework of risk factors.

Although there are many studies on suicide, the subject continues to maintain its current dynamic. Because the issue affects not only individuals but also all societies, starting from the individual's immediate environment (Ak ve Kesici, 2022). According to the information given above, there are many factors that affect suicide. These factors will provide the opportunity to look at future studies from a different perspective by examining the novel *The Sorrows of Young Werther*. From this point of view, the main purpose of the research is to reveal the suicide factors, risk factors, and suicide process of Werther.

Materials and Methods: In this study, the process until the suicide of the character Werther, the hero of the novel *The Sorrows of Young Werther* written by Goethe, is discussed. In this context, it is thought that the study will bring a new perspective to literary works. In the literature, it is observed that studies in which a novel is analyzed from the perspective of suicide are insufficient. The book was examined by the document analysis method, one of the qualitative research methods. The book recounts in detail what happened from Werther's new arrival to the day he committed suicide. It is emphasized how these experiences affect Werther during the suicide process.

Findings: In this part of the study, the findings obtained as a result of the research are included. The findings are discussed around Werther, just as in the book. The data obtained through the examination were carried out in the form of examining all the factors that may be effective in Werther's suicide process. An average of one and a half years of Werther's life was shared in detail through letters. Accordingly, Werther may have committed suicide due to factors such as hopelessness, depression, cognitive distortions, and impulsivity. In terms of risk factors age, elements such as unemployment, and the method used for suicide are also compatible with the literature for Werther. On the other hand, although they have significant consequences for suicide, alcohol, and substance addiction, having a history of suicide in the past and economic inadequacies do not seem to be among the influencing factors for Werther. In this process, Werther first expressed suicidal thoughts, then attempted suicide, stating that it was a joke, and finally committed suicide.

Discussion: In light of the literature and the findings, it can be concluded that individuals are not independent of the events in their environment and their individual factors. Many, but not all, of the factors that were significant for suicide, were also significant for Werther. In addition to this, the act of suicide continues to increase today. For this reason, factors that are stated to be preventive for suicide should be taken into account. There are signs that individuals send before committing suicide. These signs should be carefully examined and the individual should be helped. Examining the books and movies in this way and bringing them into the literature is seen as beneficial in terms of clarifying the subjects transferred in fields such as education, mental health, sociology, and history. For this reason, the number of studies that offer a different perspective can be increased.

Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamındaki Nanobilim ve Nanoteknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Görüş ve Farkındalıklarına Etkisi

Şeyma ÇALIK BOSTANCI¹  Ayşe BOYRAZ²  Tuba ŞENEL ZOR³  Erhan ZOR⁴ 
Oktay ASLAN⁵  Haluk BİNGÖL⁶ 

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye calikseyma95@gmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye 00aysekoc00@gmail.com

³Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye tubasnell@gmail.com

⁴Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye zorerhan@gmail.com

⁵Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye oaslan@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

⁶Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Temel Bilimler Bölümü, Konya, Türkiye hbingol@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 02.08.2023
Kabul: 18.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar

Kelimeler:

Nanobilim,
Nanoteknoloji,
Zenginleştirilmiş
Öğrenme Ortamı,
Farkındalık.

Bu çalışmanın amacı, Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı'nda (ZÖO) gerçekleştirilen nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüş ve farkındalıklarına etkisini incelemektir. Çalışmada karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Nanobilim ve nanoteknoloji konularının öğretimine yönelik çeşitli uygulamalı etkinliklerin yer aldığı ZÖO oluşturulmuştur. ZÖO'da nanomalzemelerin hazırlanması, boyuta bağlı özellikler, nano boyutta gözlem yapma ve nanoteknoloji uygulamaları gibi çeşitli etkinlikler yer almıştır. Çalışma grubunu yedinci ve sekizinci sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Nanoteknoloji Farkındalık Anketi" ve "Öğrenci Görüş Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin betimsel istatistiklerinde aritmetik ortalama ve standart sapma puanları kullanılırken, çıkarımsal analizlerinde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve uygulamanın etkileri değerlendirilmiştir. Nanoteknolojiye yönelik farkındalık anketinden elde edilen sonuçlara göre, ZÖO'da gerçekleştirilen nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarını arttırdığı görülmüştür. Öğrenci görüş formundan elde edilen sonuçlara göre, ZÖO sonrasında öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili duyuları ile nanoteknolojinin hayatlarını olumlu yönde etkileyeceği yönündeki görüşleri artış göstermiştir. Nanoteknolojinin faydaları ve zararları yönündeki kararsızlıklar giderilerek her iki yönde de etkileri olabileceği görüşleri artmıştır. Öğrenci görüşlerine göre nanoteknolojinin etkileyebileceği alanların başında teknoloji, sağlık, eğitim ve gıda alanlarının geldiği görülmüştür. Öğrencilerin okullarında nanoteknoloji ile ilgili ders almak istedikleri ve gelecekte bu alanda bir meslekte çalışmak isteyebilecekleri görüşlerine ulaşılmıştır.

The Effect of Nanoscience and Nanotechnology Education in an Enriched Learning Environment on Students' Views and Awareness

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 02.08.2023

Accepted: 18.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Nanoscience,
Nanotechnology,
Enriched Learning
Environment,
Awareness.

The aim of this study is to examine the effect of nanoscience and nanotechnology education conducted in an Enriched Learning Environment (ELE) on middle school students' views and awareness of nanoscience and nanotechnology. A mixed methods research was used in the study. An ELE was developed including various hands-on activities related to nanoscience and nanotechnology topics. The ELE, included activities such as preparation of nanomaterials, exploring size-dependent properties, observation at the nano scale, and engaging in nanotechnology applications. The study group consisted of 7th and 8th-grade middle school students. Data was collected using "Nanotechnology Awareness Survey" and the "Student Views Form". The quantitative data of the study were analyzed using both descriptive and inferential statistical methods. For the descriptive statistics of the data, mean and standard deviation scores were employed, while for inferential analyses, Wilcoxon Signed-Rank Test and Independent Samples t-Test were applied. The qualitative data were analyzed through content analysis, and the effects of the application were assessed. According to the results of the nanotechnology awareness survey, the nanoscience and nanotechnology education conducted in the ELE increased students' awareness of nanotechnology. According to the results of the student opinion survey, after the ELE there has been an increase in students' awareness of nanoscience and nanotechnology, as well as their belief that nanotechnology will positively impact their lives. Ambiguities about the benefits and harms of nanotechnology decreased, and the belief in both positive and negative effects increased. The study also revealed that technology, health, education, and food were the main areas students perceived nanotechnology could influence. Students expressed a desire to take nanotechnology-related courses at school and showed interest in pursuing careers in this field in the future.

Atf/Citation: Çalık Bostancı, Ş., Boyraz, A., Şenel Zor, T., Zor, E., Aslan, O. & Bingöl, H. (2023). Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamındaki Nanobilim ve Nanoteknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Görüş ve Farkındalıklarına Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1058-1086.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Nanobilim, maddelerin atomik ve moleküler boyutlarda manipülasyonu ile gerçekleştirilen, fizik, biyoloji ve malzeme biliminin ortak noktada bulunduğu bir bilim alanıdır. Nanoteknoloji ise maddeleri nanometre ölçeğinde ölçme, birleştirme, işleme, üretebilme ve kontrol etme yeteneğidir (Bayda vd., 2020). Nanoteknoloji malzeme bilimi, bilgisayar bilimi, fizik, kimya, biyoloji ve eczacılık gibi çeşitli disiplinleri içeren çok disiplinli bir yapıya sahiptir (Singh, 2017; Yun, 2021). Bu nedenle nanoteknoloji, yaygın uygulama alanlarını geliştirmek için kullanılan entegre bir bilim ve teknoloji alanı olarak görülmektedir (Yun, 2021). Bu alandaki çalışmalar nanomalzemeler, nanoelektronik, enerji, bilgi teknolojisi, tıp, sağlık, ulusal güvenlik, otomotiv, beyaz eşya, su arıtma, tarım, tekstil ve kozmetik gibi çeşitli sektörlerle öncülük etmektedir (Babatunde vd., 2020; Bhushan, 2015; Erkoç, 2012; Singh, 2017; Wei & Yan, 2016).

Nanoteknolojinin birçok alanda ilerleme sağlanmasıyla ortaya çıkan yenilikler son derece önemli olmakla birlikte birçok yüksek teknoloji endüstrisine de katkıda bulunmuştur (Sheu & Jiang, 2021). Bilim ve teknoloji ile ilgili alanlarda yaşanan bu tür hızlı değişimler; bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğretim yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelerle birleştiğinde, bireylerden beklenmekte olan rolleri de doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, girişimci, bilgiyi üreten ve işlevsel kullanma yeteneği ile birlikte problem çözebilen, eleştirel düşünen, kararlı, iletişim ve empati becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bireylerin bu nitelikleri kazanması, eğitim öğretim süreçlerinin bu esaslara göre tasarlanması ve bireylerin de bu süreçte aktif olması yoluyla sağlanabilir (Türk ve Korkmaz, 2023). Bu doğrultuda, nanobilim ve nanoteknoloji alanında ilerlemelerin sağlanması için nanobilim ve nanoteknoloji eğitimi giderek daha önemli hale gelmektedir (Sheu & Jiang, 2021). Nanobilim ve nanoteknolojinin formal eğitim müfredatına dahil edilmesi iki temel hedefe dayanmaktadır. İlk hedef, gelecekte oluşabilecek ekonomik risklerle mücadele etmek için nano çalışanlar yetiştirmektir. İkinci hedefse, ilerleyen yıllar boyunca nanobilim ve nanoteknolojinin etkilerinin günlük yaşamımızı ve toplumu daha çok etkilemesiyle, tüm bireylerin bu alanda yapılan tartışmalarla karşı karşıya kalmaları durumunda, bu tartışmaları anlayabilmek ve tartışmalara katılabilmek üzere okullar tarafından hazırlanmasıdır (Hingant & Albe, 2010). Örgün eğitimin yanında dersdışı eğitimler kullanılarak hazırlanan dengeli bir öğretim modülü, öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişmelerine bağlı olarak temel nanoteknoloji kavramlarını edinmelerine ve bunları çeşitli etkinlikler yoluyla iletmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Michailidi, 2021). Bu tür okul dışı etkinlikler öğrencilerde ve öğretmenlerde öğrenme motivasyonunun sağlanmasına (Atmaca, 2023), akademik, sosyal, fiziksel ve kişisel gelişmelerinin, mesleki becerilerinin ve olumlu duyuşsal niteliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Fallik vd., 2013; Uysal, 2023). Bu hususlar dikkate alındığında nanobilim ve nanoteknolojinin eğitim ve öğretiminde de hem okul içi hemde okul dışı eğitimler başarıya ulaşmada önemli seçeneklerdir (Bhushan, 2017).

Nanobilim ve nanoteknoloji eğitimi alanında farklı öğrenci ve meslek gruplarına hitap eden okul içi ve okul dışı eğitimler içeren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin öğretmenlerle (Blonder & Mamlok-Naaman, 2014; Blonder & Sakhnini, 2012, 2017; Sakhnini & Blonder, 2018; Spyrtou vd., 2021), ilkokul öğrencileriyle (Lin vd., 2015; Mandrikas vd., 2019; Ng, 2009; Spyrtou vd., 2021), ortaokul öğrencileriyle (Delgado vd., 2015), lise öğrencileriyle (Blonder & Dinur, 2012; Blonder & Sakhnini, 2012; Kılınç Alpat vd., 2017; Lati vd., 2019; Sagun Gököz ve Akaygün, 2014; Schwarzer vd., 2015) ve yükseköğretim öğrencileriyle (Şenel Zor ve Aslan, 2018; Metaxas vd., 2021; Su & Dudas, 2004; Şenocak, 2015) eğitim odaklı araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmaların öne çıkan sonuçlarına göre; uygulama ya da etkinlik temelli araştırmalarda öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik motivasyonlarının arttığı (Lati vd., (2019), farkındalıklarının arttığı (Sagun Gököz, 2012; Şenel Zor, 2017; Tekelioğlu, 2019), anlayışların geliştiği (Şenel Zor, 2017; Şenocak, 2015; Tekelioğlu, 2019) ve görüşlerinin olumlu yönde etkilendiği (Ng, 2009) belirlenmiştir. Ayrıca bu etkinlik ve uygulamalı öğretimler yoluyla öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik kavramsal anlayışlarının arttığı belirlenmiştir (Sagun Gököz, 2012).

Nanoteknoloji eğitiminde etkileşimli öğrenme önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler teknoloji

sayesinde sınıf içinde ve dışında nanoteknoloji araştırma geliştirme projelerine ve laboratuvar deneylerine katılabilirler. Bunların yanında öğrencilere uygulamalı deneyim kazanmaları için nanoteknoloji araştırma merkezleriyle (yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası) doğrudan çalışma fırsatları sağlanabilir. Nanoteknoloji eğitimi verilebilmesi için bu alanda uzman akademisyenlerden oluşan bir ekip sağlanması ve mevcut endüstri ve araştırma merkezlerinden alanında uzman kişilerin konuşmacı olarak dahil edilmesi verilen eğitimin ve kursların kalitesini arttırmaktadır (Srinivas, 2014).

Öğrenme ortamının çeşitlendirilmesi öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilerek öğrenci merkezli etkinlikler sayesinde öğrenmelerin etkili şekilde gerçekleşmesi için önem taşımaktadır (Tum ve Kutluca, 2021). Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı (ZÖO), kullanılan öğretim yöntemi çeşitliliğinin çokluğu kadar öğretimin amaçlarına katkı sağlamaktadır (Yaşa ve Kale, 2022). ZÖO öğrencilerin zihin alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmaların, kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı çalışma yapraklarının, sınıf tartışmalarının, öğrencinin kendini, akranlarını ve diğer kişileri değerlendirmesine yönelik formların yer aldığı etkinlikleri içeren ve araştırmacı tarafından tasarlanan öğrenme ortamıdır (Körükçü, 2015). ZÖO’da gerçekleştirilen etkinlikler çeşitli öğretim yöntemlerini içermektedir. Eğitsel oyunlar, günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik yaklaşımlar, somut materyaller, teknoloji destekli uygulamalar, karikatür kullanımı, işbirlikli öğrenmeye dayanan grup içi müzakere ve problem çözebilme gibi birçok etkinlik ve uygulamalara yer verilmektedir (Özkartal ve Öçal, 2021). ZÖO öğrenmenin tam olarak sağlanabilmesi için hem soyut hem de somut unsurlar içermektedir (Radin, 2008). ZÖO, görselliği ön planda tutarak, öğrencilere deneysel işlem becerileri kazandıran problem çözme yeteneklerini geliştiren, neden-sonuç ilişkisi kurmayı teşvik eden bir yaklaşım sunar. Bunlara ek olarak somutlaştırma faaliyetleri ile eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi desteklerken aynı zamanda öğrencilere, çeşitli öğrenme ortamlarında farklı deneyimleri yaşatarak konulara farklı bakış açıları geliştirmelerine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Tum, 2019). Çeşitli materyaller kullanarak ve farklı öğretim metotlarından yararlanılarak oluşturulan ZÖO, öğrencilerin davranış, beceri, bilgi ve tutumlar edinmesine katkıda bulunur (Yaşa ve Kale, 2022). Ayrıca ZÖO’nun akademik başarıya ulaşmada olumlu etkisi olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Çömen ve Uzun, 2022; Erdem, 2015; Erduran, 2020; Koyuncu, 2009; Yaşa ve Kale, 2022).

Nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin farklı eğitim seviyelerine sahip öğrencilere verilmesi, öğrencilerin nano ürünler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve nanoteknolojik rekabet sözü konusu olduğunda etkin bilim insanları yetiştirebilmek için önemli rol oynayacaktır (Adadan vd., 2017; Yıldırım, 2021). İçerik olarak fen eğitimi alanına dahil olan nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin erken yaş düzeylerinde verilmesi ise ortaya çıkacak öğretimsel sorunların kolay aşılmasını sağlayacaktır (Mandrikas vd., 2019). Ayrıca öğrencileri nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili alanlarda artan lisans ve lisansüstü öğretim programlarına hazırlamak ve bilimsel okuryazarlıklarını sağlamak için bu eğitimlerin ortaokul ve lise düzeyinde verilmesi önerilmektedir (Schank vd., 2007). ZÖO çeşitli öğretim yöntemlerini içeren uygulama ve etkinliklerden oluşması nedeniyle nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminde önemli rol oynayabilir. Bununla birlikte ülkemizde ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik uygulamalı etkinliklere dayanan, nanobilim ve nanoteknoloji eğitimi çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır (Atabaş, 2012). Bu çalışmanın ZÖO-NBTE’de (Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamında Nanobilim ve Nanoteknoloji Eğitimi) ilköğretim öğrencilerine nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili temel kavramların çeşitli etkinlik ve uygulamalar tasarlanarak kazandırılması, öğrenci merkezli uygulamaların planlanması, değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ZÖO’da gerçekleştirilen nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüşlerine ve farkındalıklarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) ZÖO-NBTE öncesinde öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) ZÖO-NBTE sonrasında öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) ZÖO-NBTE öncesinde ve sonrasında öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mı?

4) ZÖO-NBTE öncesinde ve sonrasında öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemler araştırması ile yürütülmüştür. Bu yöntemde verilerin toplanıp analiz edilmesi ve bulguların ifade edilmesinde nitel ve nicel yöntemler aynı anda kullanılmaktadır (Creswell, 2012). Araştırma deseni olarak yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının nitel ve nicel verileri toplayıp analiz ettiği ve daha sonra sonuçları karşılaştırmak veya birleştirmek amacıyla iki veri türünü birleştirdiği etkili bir desendir. Bu desende, araştırmacının bir aşamasında her iki veri türü de birbirinden bağımsız olarak eş zamanlı toplanarak, veriler birbirinden ayrı analiz edilebilir (Cresswell & Clark, 2018). Bu araştırmada, yakınsayan paralel desene uygun olarak ZÖO-NBTE öncesinde ve sonrasında birbirinden bağımsız toplanan nicel veriler ile öğrencilerin nanoteknoloji farkındalıklarına ilişkin genel durumu ortaya koyulurken aynı zamanda nitel veriler ile öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik görüşlerine ulaşılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerle elde edilen veriler bütüncül olarak yorumlanmıştır.

İşlem Süreci

ZÖO’da, öğrencileri nanobilim ve nanoteknoloji ile tanıştırmak, öğrencilerde bu alanlara yönelik merak ve ilgi uyandırmak üzere tarafından ikincisi düzenlenen “nanoOKUL-2021” etkinliği ücretsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilim Teknoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (BİTAM) dört gün süreyle düzenlenen ZÖO’da ilk olarak öğrencilerin eğitim ortamına alışmaları ve birbirleri ile tanışmaları için yaratıcı drama etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin gruplar halinde çalışabilmeleri için işbirlikli öğrenme ortamı sağlanmıştır. Eğitim programının içeriğinde öğrencilerin nano boyutu tanıması ve nanoboyuta bağlı özelliklerin incelenmesi için aktif olarak çalışabilecekleri etkinlikler yer almıştır. Oluşturulan tüm etkinlikler 5E öğrenme modeline göre gerçekleştirilmiştir. Oyun temelli içerikli etkinliklerle öğrencilerde merak uyandırılarak, nanoteknolojik aletlerin çalışma prensiplerini kendilerinin keşfetmelerine imkan sağlanmıştır. Atomik kuvvet mikroskobu (AFM), Taramalı elektron mikroskobu (SEM), Alan Emisyonlu Taramalı Elektron Mikroskobu (FESEM) ve Temas açısı ölçüm aleti gibi nanoteknolojik aletler kullanılarak ölçümler ve görüntüler alınmış, sonrasında öğrencilere cihazları kullanım imkanı sunulmuştur. Laboratuvar ortamında gerekli güvenlik önlemleri alınarak nanomalzeme sentezleri yapmaları ve ürün elde etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin senaryolar aracılığıyla dikkatleri çekilmiş hem de öğrendikleri bilgileri kullanabilmeleri için zemin oluşturulmuştur. Edindikleri bilgileri değerlendirmek için gruplar arası tartışma ortamı oluşturulmuş, yarışmalar düzenlenmiş ve posterler hazırlamaları teşvik edilmiştir. Son olarak öğrencilere nanoteknolojik ürünlerle ödüllendirmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezindeki farklı ortaokullarda eğitim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Etkinliğin duyurusu Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilim Teknoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi (BİTAM) web sitesi üzerinden online olarak yapılmıştır. Katılımcıları belirlemek üzere bir form oluşturularak internet üzerinden başvurular alınmıştır. Katılımcılar okul başarı notu, cinsiyet dağılımları ve çeşitli okullardan katılım sağlamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Başvuru koşullarını sağlayan öğrenciler not ortalamasına göre sıralandıktan sonra cinsiyet katılım oranı dikkate alınarak 25 ortaokul öğrencisi asil, 10 öğrenci de yedek olarak belirlenmiştir. Gerekli belgeleri tamamlayan öğrenciler içerisinden düzenlenen eğitime ve ön test ile son test uygulamasına tam olarak katılan 22 öğrenci (14 erkek, 8 kız) çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

ZÖO-NBTE’nin ortaokul öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüş ve farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

Öğrenci görüş formu

Öğrenci görüş formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak 2019 yılında düzenlenen “nanoOKUL-2019” etkinliğinde uygulanmıştır. Bu uygulamada edinilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve “nanoOKUL-2021” etkinliğinde kullanılmak üzere görüş formunun maddeleri tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen bu form öğrencilerin etkinlik öncesinde ve etkinlik sonrasında nanobilim ve nanoteknolojiye yönelik görüşlerini belirleyebilmek için kullanılmıştır. Öğrenci görüş formunda, demografik özellikler, nanoboyut ve nanometre ölçüsü, nanoteknolojinin hayatımızın hangi alanlarını nasıl etkileyeceği, nanoteknolojinin faydaları ve zararları, nanoteknolojinin uygulama alanları ve doğadaki örnekleri ile gelecekte bu alanda ortaya çıkabilecek mesleklerle ilgili seçenekli ve açık uçlu sorulardan oluşan 11 madde yer almaktadır. Bu maddeler Ek-1 de verilmiştir.

Nanoteknoloji farkındalık anketi

Öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla Tekelioğlu (2019) tarafından ortaokul düzeyine uygun şekilde hazırlanan nanoteknoloji farkındalık anketi kullanılmıştır. Tekelioğlu (2019) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan anketin ilk üç bölümü öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik duyumlarını, duyum kaynaklarını ve temel bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Dördüncü bölümü ise öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi için üçlü likert tipi altı maddeden oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için yapılan güvenilirlik analizi sonucu, ölçeğin Cronbach alfa ($Cr-\alpha$) güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma grubu için $Cr-\alpha$ güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada “Öğrenci Görüş Formu” ve “Nanoteknoloji Farkındalık Anketi” aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde; betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemler ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan analiz yöntemleri ve veri analiz süreci her bir veri toplama aracı için detaylı olarak paylaşılmıştır.

Öğrenci görüş formu

Öğrenci Görüş Formu ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrenci Görüş Formu farklı türde sorular içerdiği için cevapların analizlerinde farklı teknikler benimsenmiştir. Öğrenci görüş formunun seçenekli sorularında (2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. ve 10. soruların ilk bölümleri) öğrencilerin vermiş oldukları cevapların yüzde ve frekans değerleri belirlenerek ön test ve son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Açık uçlu sorularda (1. ve 11. soru ile 2., 3., 7., 8., 9. ve 10. sorunun ikinci bölümleri) ise içerik analizi yapılarak belirlenen kategorilerin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Önceden belirlenmiş kategorilere göre kodlama yapmak, açık uçlu soruların analizinde uygun bulunmamaktadır (Kabapınar, 2003). Bu nedenle verilerin toplamasından önce kodlama veya kategorileştirme yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan kategori ve kodların tümü veri toplama işlemleri sonunda, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilerden hiçbirine dahil edilemeyen ve frekansları düşük olan cevaplar diğer kategorisine dahil edilmiştir.

Ayrıca araştırmanın geçerliliğini arttırmak için, gerçekleşen sürecin ve yapılan işlemlerin detaylı olarak açıklanması, kategorilerin nasıl oluşturulduğunu ortaya koymak için katılımcı cevaplarına doğrudan yer verilmesi yoluna gidilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin verdikleri cevapların elde edilme zamanı ön test (Ö) ve son test (S) olarak belirtilirken, bu harflerin yanına öğrenci numarası eklenerek (Ö1, S1 vb.) öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kategorilerde araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek için, Miles ve Huberman tarafından oluşturulan güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılmış ve sonuçlar karşılaştırılarak güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Kategoriler üzerinde görüş birliğinin sağlanması için tartışmalar yapıp farklılıklarının giderilmesinin ardından araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmıştır. Formülden elde edilmiş olan değer .70'den büyükse yapılan araştırma için güvenilir kabul edilebilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzde değerlerine

göre ön test ve son test karşılaştırmalı değerlendirmeleri yapılmıştır.

Nanoteknoloji farkındalık anketi

Bu çalışmada nanoteknoloji farkındalık anketi öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Anketin ilk iki bölümünde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Anketin üçüncü ve dördüncü bölümünde yer alan sorularda doğru seçenek işaretleyen öğrencilere 1 (bir) puan, yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilere ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. Anketin bu bölümünden alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise sekizdir (Tekelioğlu, 2019). Elde edilen nicel veriler SPSS 21 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin betimsel istatistiklerinde aritmetik ortalama ve standart sapma puanları kullanılmıştır. Veriler çıkarımsal istatistiksel işlemlere tabi tutulmadan önce, puanların normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlayamadığı incelenmiş ve buna göre parametrik veya parametrik olmayan istatistik yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Puanların normal dağılım sağlayıp sağlayamadığı belirlenirken, grup büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 50'den fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da grup büyüklüğü 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık anketinden almış oldukları ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımını sağlamaması nedeniyle ($p < .05$) Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre nanoteknoloji farkındalık anketinden aldıkları ön test ve son test puanları ise normal dağılım varsayımını sağlaması nedeniyle ($p > .05$) parametrik testlerden bağımsız t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p = .05$ olarak kabul edilmiştir.

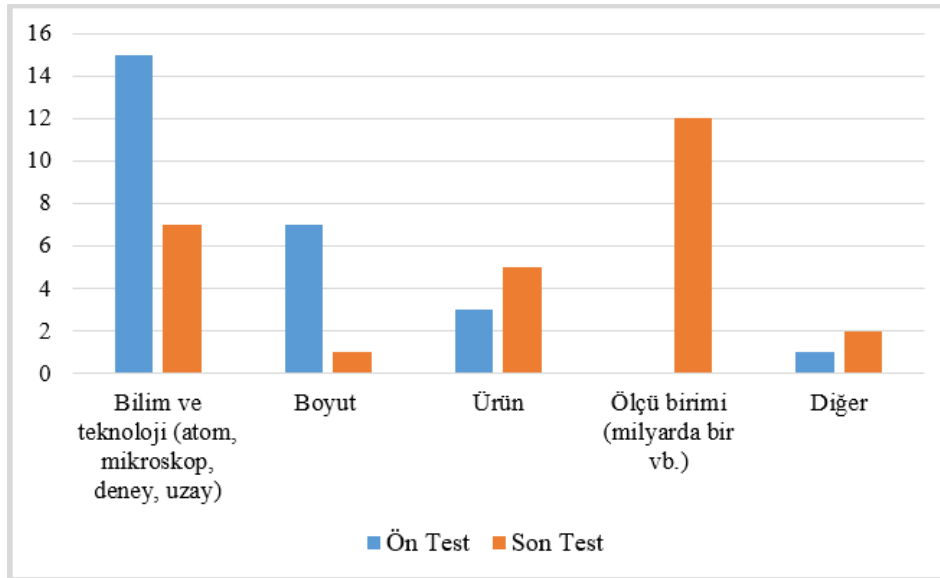
Etik

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu- 19/03/2021 tarih ve 03 nolu toplantısında 2021/161 nolu karar sayısı ile çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Öğrenci Görüş Formundan Elde Edilen Bulgular

Grafik 1'de öğrencilerin "Nanoteknoloji denilince aklınıza ne geliyor?" sorusuna verdikleri cevaplara yönelik frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 1. Öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik görüşleri

Grafik 1'e göre, ZÖO-NBTE öncesinde elde edilen verilerin; bilim ve teknoloji ($f=15$), boyut ($f=7$), ürün ($f=3$) ve diğer ($f=1$) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Buna karşılık eğitim sonrasında elde

edilen veriler; ölçü birimi (f=12), bilim ve teknoloji (f=7), boyut (f=1), ürün (f=5), ve diğer (f=2) kategorilerinde toplanmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların bazıları sunulmuştur:

“Yeni teknolojiler.” (Bilim ve teknoloji, Ö-11)

“Minik, gözle görülemeyen.” (Boyut, Ö-12)

“Bir metrenin milyarda biri. 25 senenin 1 saniyesi.” (Ölçü birimi, S-3)

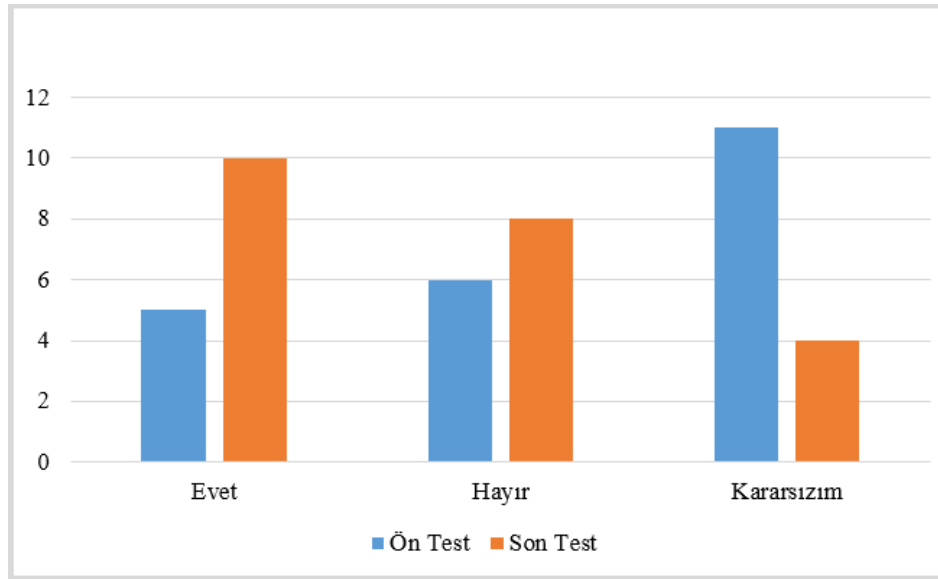
Tablo 1’de öğrencilerin “Nanoteknoloji yaşamımızı nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Nanoteknolojinin Yaşamımızı Nasıl Etkileyeceğine Yönelik Cevapları

KATEGORİ	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
Olumlu	16	72,72	14	63,63
Olumsuz	0	0,00	1	4,55
Hem Olumlu Hem Olumsuz	3	13,64	6	27,27
Kararsızım	3	13,64	1	4,55
Toplam	22	100	22	100

Tablo 1. incelendiğinde, ön testte nanoteknolojinin hayatımızı olumlu etkileyeceğini düşünen öğrencilerin oranı %72,72, hem olumlu hem olumsuz etkileyeceğini düşünen öğrencilerin oranı %13,64 ve kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı %13,64 olarak görülürken, son testte günlük hayatı olumlu etkileyeceğini düşünen öğrencilerin oranı %63,63, hem olumlu hem olumsuz etkileyeceğini düşünen öğrencilerin oranı %27,27, olumsuz etkileyeceğini düşünen öğrencilerin oranı %4,55 ve kararsız olduğunu belirten öğrencilerinin oranı %4,55 olarak görülmektedir.

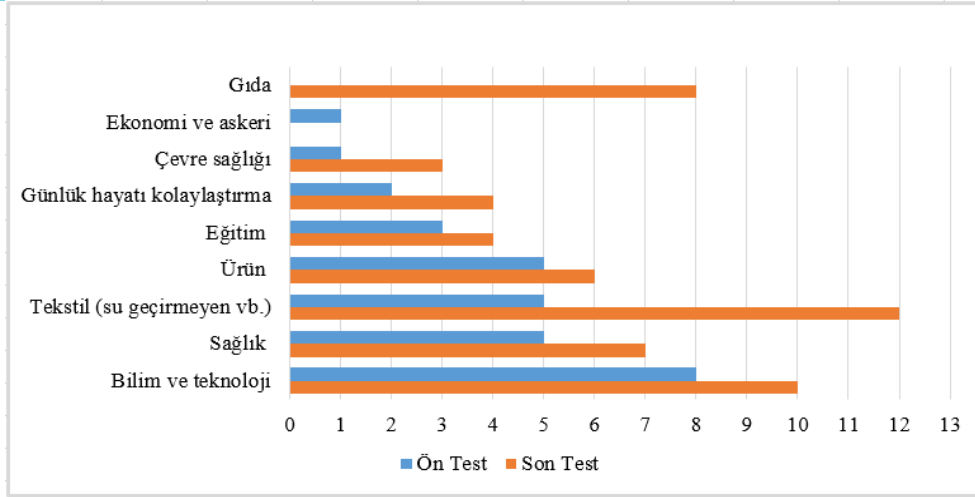
Grafik 2’de öğrencilerin “Nanoteknolojinin faydalarının yanı sıra zararlarının da olduğuna inanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 2. Öğrencilerin nanoteknolojinin faydalarının yanı sıra zararlarına yönelik görüşleri

Grafik 2 incelendiğinde, öğrencilerin ön testte verdikleri cevaplarda nanoteknolojinin faydalarının yanı sıra zararlarının da olduğuna inanan 5 öğrenci, sadece faydalı olduğuna inan 6 öğrenci ve bu konuda kararsız olduğunu belirten 11 öğrenci bulunurken, son testte faydalarının yanı sıra zararlarının da olduğuna inanan 10 öğrenci, sadece faydalı olduğuna inan 8 öğrenci ve bu konuda kararsız olduğunu belirten 4 öğrenci bulunduğu görülmektedir.

Grafik 3’te öğrencilerin nanoteknolojinin faydalarına yönelik verdikleri örneklerinin kategorileştirilmiş dağılımının frekans değerleri verilmiştir.



Grafik 3. Öğrencilerin nanoteknolojinin faydalarına yönelik verdikleri örnekler

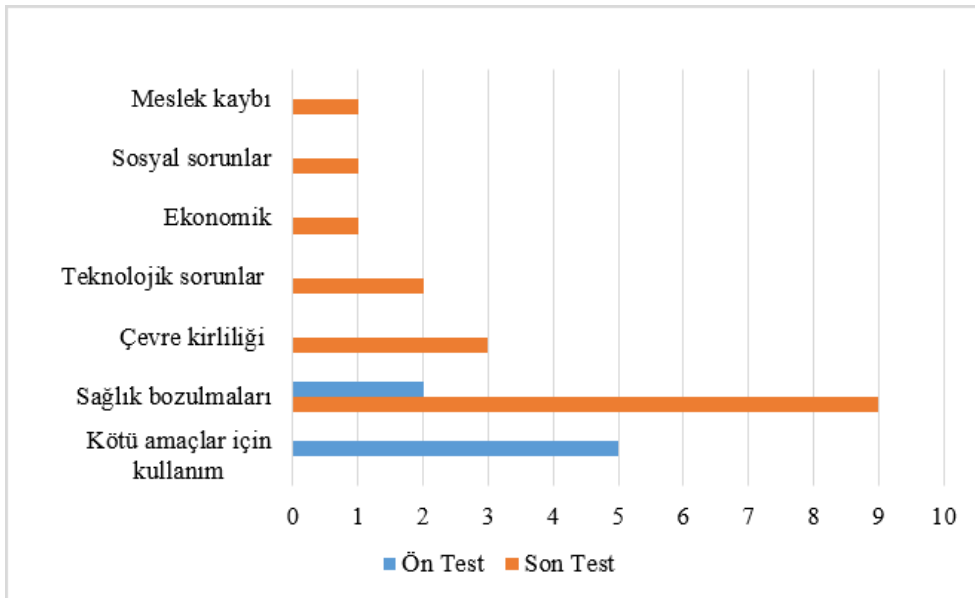
Grafik 3 incelendiğinde, öğrencilerin nanoteknolojinin faydalarına yönelik verdikleri örnekler ön testte, bilim ve teknoloji (f=8), sağlık (f=5), tekstil (f=5), ürün (f=5), günlük hayatı kolaylaştırma (f=2), eğitim (f=3), çevre sağlığı (f=1) ve ekonomi ve askeri (f=1) kategorilerinde toplanırken, son testte bilim ve teknoloji (f=10), sağlık (f=7), tekstil (f=12), ürün (f=6), gıda (f=8), günlük hayatı kolaylaştırma (f=4), eğitim (f=4) ve çevre sağlığı (f=3) kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin nanoteknolojinin faydalarına yönelik verdikleri cevapların bazıları şöyledir:

“Yeni gelişmiş teknolojiler oluşur.” (Bilim ve teknoloji, S-18)

“Su tutmayan kumaşlar.” (Tekstil, S-11)

“Gıdaları koruma raf ömrünü uzatma” (Gıda, S-9).

Grafik 4’te öğrencilerin nanoteknolojinin zararlarına yönelik verdikleri örneklerinin kategorileştirilmiş dağılımının frekans değerleri verilmiştir.



Grafik 4. Öğrencilerin nanoteknolojinin zararlarına yönelik verdikleri örnekler

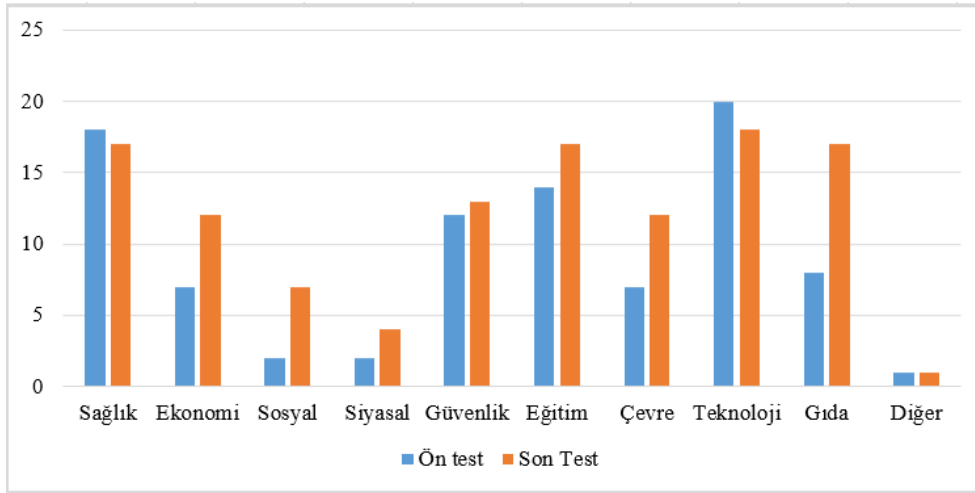
Grafik 4 incelendiğinde öğrencilerin nanoteknolojinin zararlarına yönelik verdikleri örnekler ön testte, kötü amaçlar için kullanım (f=5) ve sağlık bozulmaları (f=2) kategorilerinde toplanırken, son testte sağlık bozulmaları (f=9), çevre kirliliği (f=3), teknolojik sorunlar (f=2), ekonomik (f=1), sosyal sorunlar (f=1) ve meslek kaybı (f=1) kategorilerinde toplanmıştır. Öğrencilerin nanoteknolojinin zararlarına yönelik verdikleri cevapların bazıları şöyledir:

“Kötü insanların kullanımında kötü sonuçlar oluşturur.” (Kötü amaçlar için kullanım, Ö-5)

“İnsanların vücudunda birikebilir.” (Sağlık bozulmaları, S-1)

“Nano boyuttaki araçlar etrafa dağılıp etrafı kirletebilir.” (Çevre kirliliği, S-7)

Grafik 5'te öğrencilerin nanoteknolojinin etkileyebileceği alanlara yönelik verdikleri örneklerinin kategorileştirilmiş dağılımının frekans değerleri verilmiştir.



Grafik 5. Öğrencilerin nanoteknolojinin etkileyebileceği alanlara örnek verebilme durumları

Grafik 5 incelendiğinde öğrencilerin nanoteknolojinin etkileyebileceği alanlar için verdikleri örneklerin ön testte sağlık (f=18), ekonomi (f=7), sosyal (f=2), siyasal (f=2), güvenlik (f=12), eğitim (f=14), çevre (f=7), teknoloji (f=20), gıda (f=8), diğer (f=1) kategorileri ortaya çıkmıştır. Son testte ise örnekler sağlık (f=17), ekonomi (f=12), sosyal (f=7), siyasal (f=4), güvenlik (f=13), eğitim (f=17), çevre (f=12), teknoloji (f=18), gıda (f=17), diğer (f=1) kategorinde toplanmıştır.

“Teknoloji gelişir.” (Bilim ve teknoloji, Ö3)

“Tıbbi ilaçlar” (Sağlık, S21)

“Su tutmayan kumaşlar.” (Tekstil, S11)

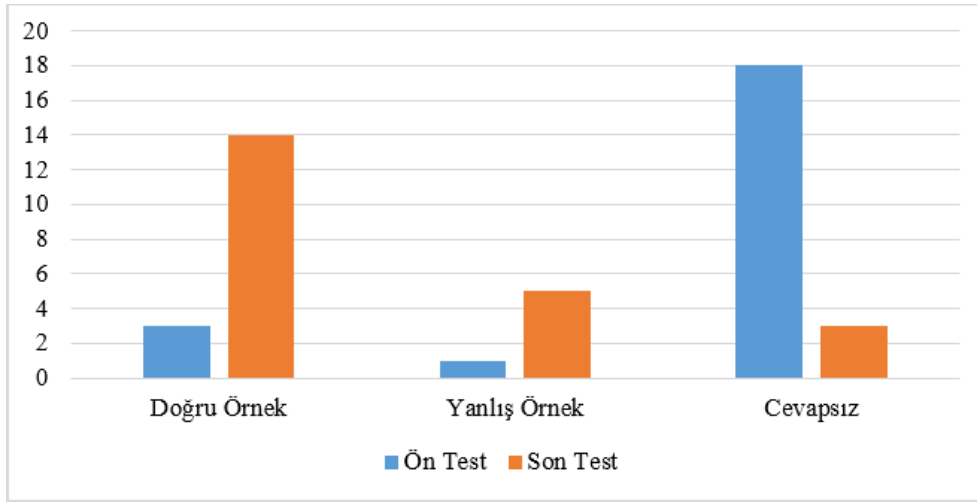
Tablo 2’de öğrencilerin “Nanometre ölçüsünü duydunuz mu?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Nanometre Ölçüsünü Duyumlarına Yönelik Durumları

KATEGORİ	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
Evet	6	27,27	21	95,45
Hayır	14	63,63	1	4,55
Hatırlamıyorum	2	9,10	0	0,00
Toplam	22	100	22	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerden nanometre ölçüsünü ön testte duyduğunu belirten 6 öğrenci (%27,27) duymadığını belirten 14 öğrenci (%63,63) ve hatırlamadığını belirten 2 öğrenci (%9,10) olduğu görülürken, son testte duyduğunu belirten 21 öğrenci (%95,45) ve duymadığını belirten 1 öğrenci (%4,55) olduğu görülmektedir.

Grafik 6’da öğrencilerin “Nanometre boyutlarında bir örnek verebilir misiniz?” sorusuna verdikleri örneklerin frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 6. Öğrencilerin nanometre boyutlarında örnek verebilme durumları

Grafik 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin nanometre boyutuna verdikleri örnekler “cevapsız”, “doğru örnek” (verdikleri örneklerin boyutu 1-100 nm arasında olanlar), ve “yanlış örnek” olarak kategorize edilmiştir. Uygulama öncesinde, örnek veremeyen 18 öğrenci, doğru örnek veren 3 öğrenci ve yanlış örnek veren 1 öğrenci olduğu görülürken, son testte örnek veremeyen 3 öğrenci, doğru örnek veren 14 öğrenci ve yanlış örnek veren 5 öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin nanometre boyutuna yönelik verdikleri örneklerin bazıları şöyledir:

“Bir küvet tuz taneciğinkilerinin arasındaki bir tuz taneciği.” (Doğru örnek verenler, S-14)

“Saç telinin kalınlığı.” (Yanlış örnek verenler, S-11)

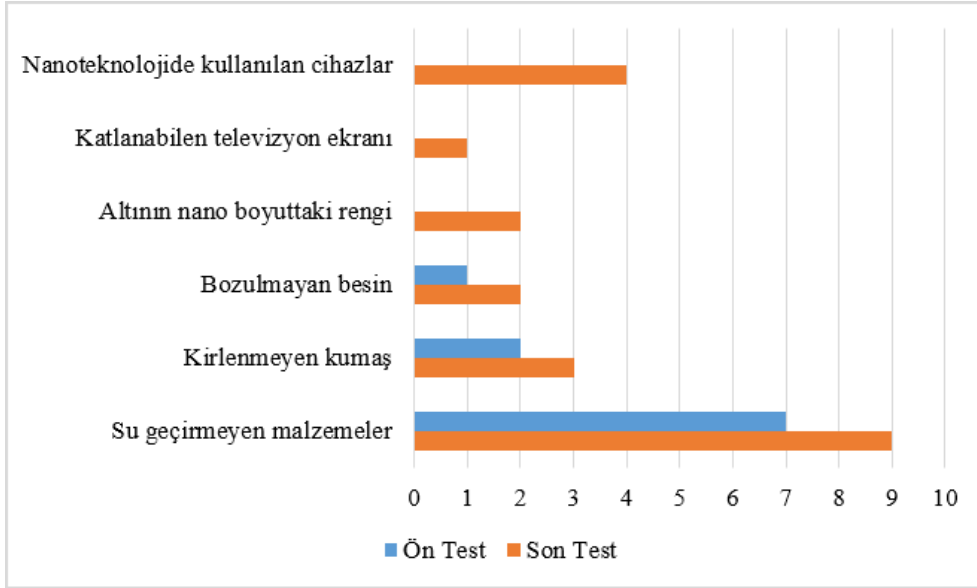
Tablo 3’te öğrencilerin “Bilddiğiniz bir nanoteknoloji uygulaması ya da nanoteknoloji ürünü var mı?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Bir Nanoteknoloji Uygulaması ya da Ürünü Bilme Durumları

KATEGORİ	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
Evet	10	45,45	16	72,73
Hayır	12	54,55	6	27,27
Toplam	22	100	22	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bildikleri nanoteknoloji uygulaması ya da ürününe verilen cevaplardan ön testte, evet cevabını veren 10 öğrenci (%45,45) ve hayır cevabını veren 12 öğrenci (%54,55) bulunurken, son testte evet cevabını veren 16 öğrenci (%72,73), hayır cevabını veren 6 öğrenci (%27,27) olduğu görülmektedir.

Grafik 7’de öğrencilerin nanoteknoloji uygulaması ya da nanoteknoloji ürünlerine verdikleri örneklerin kategorileştirilmiş dağılımının frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 7. Öğrencilerin nanoteknoloji uygulaması ya da ürünlerine verdikleri örneklerin kategorik dağılımları

Grafik 7 incelendiğinde, öğrencilerin nanoteknoloji uygulama ya da ürünlerine verdikleri örneklerin ön testte su geçirmeyen malzemeler (f=7), kirlenmeyen kumaş (f=2) ve bozulmayan besin (f=1) kategorilerinde toplandığı görülürken, son testte su geçirmeyen malzemeler (f=9), kirlenmeyen kumaş (f=3), nanoteknolojide kullanılan cihazlar (f=4), bozulmayan besin (f=2), altının nano boyuttaki rengi (f=2) ve katlanabilir televizyon ekranı (f=1) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin nanoteknoloji uygulaması ya da ürünlerine yönelik verdikleri örneklerin bazıları şöyledir:

“Fiber bez, su tutmaz kıyafet, yağmurlardan etkilenmeyen çantalar, yani su tutmaz.” (Su geçirmeyen malzemeler, Ö-8)

“Su geçirmez kıyafetler, ıslanmayan kum, hidrofobiklik sağlayan spreyleyler.” (Su geçirmeyen malzemeler, S-9)

“FESEM, SEM gibi.” (Nanoteknolojide kullanılan cihazlar, S-4)

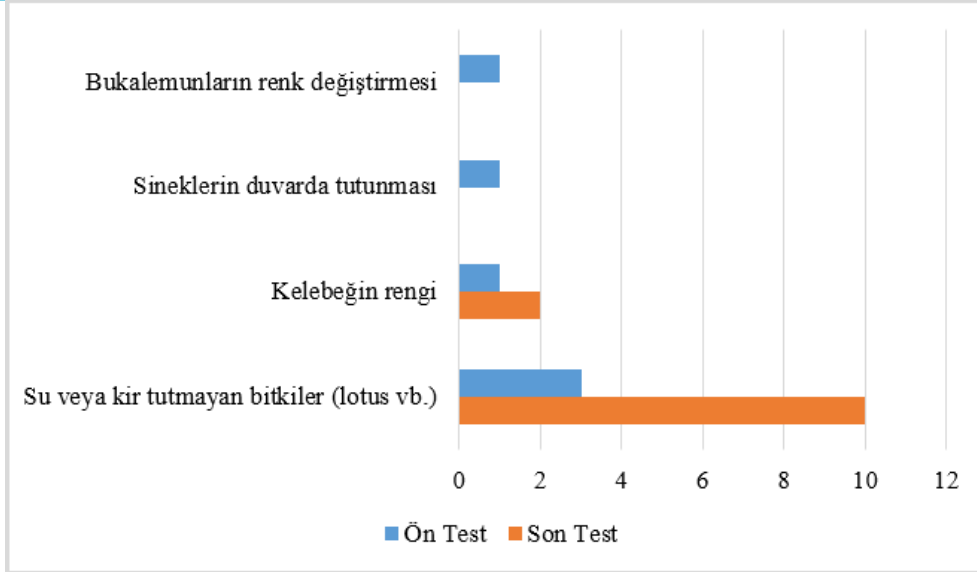
Tablo 4’te öğrencilerin “Doğada nanoteknoloji ürün ya da uygulamalarına rastlayabilir miyiz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Doğada Nanoteknoloji Ürün ya da Uygulamalarına Rastlayabileceklerine Yönelik Görüşleri

KATEGORİ	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
Evet	7	31,82	12	54,55
Hayır	4	18,18	2	9,09
Kararsızım	11	50,00	8	36,36
Toplam	22	100	22	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin doğada nanoteknoloji ürün ya da uygulamasına rastlanabilme durumuna ön testte, evet cevabı veren öğrenci oranı %31,82, hayır cevabı veren öğrenci oranı %18,18 ve kararsız olan öğrenci oranı %50 olarak görülürken, son testte evet cevabı veren öğrenci oranı %54,55, hayır cevabı veren öğrenci oranı %9,09 ve kararsız olduğunu belirten öğrenci oranı %36,36 olarak görülmektedir.

Grafik 8’de öğrencilerin doğadaki nanoteknoloji ürün ya da uygulamasına verdikleri örneklerin kategorileştirilmiş dağılımının frekans değerleri yer almaktadır.



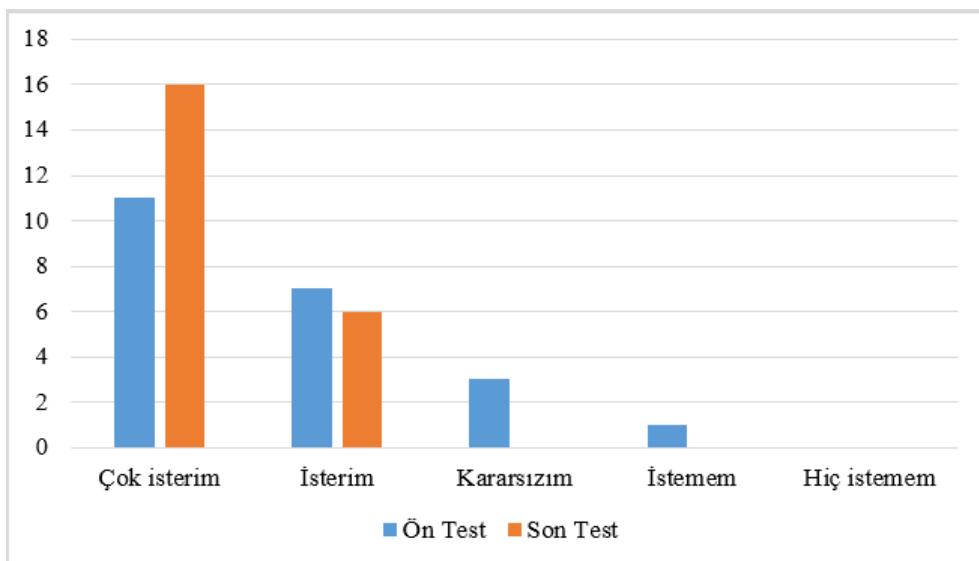
Grafik 8. Öğrencilerin doğadaki nanoteknoloji ürün ya da uygulamalarına verdikleri örnekler

Grafik 8 incelendiğinde, öğrencilerin doğadaki nanoteknoloji ürün ya da uygulamalarına verdikleri örneklerin ön testte, su veya kir tutmayan yapraklar (f=3), kelebeğin rengi (f=1) sineğin duvara tutunması (f=1) ve kertenkelenin renk değiştirmesi (f=1) kategorilerinde, son testte ise su veya kir tutmayan yapraklar (f=10) ve kelebeğin rengi (f=2) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin doğadaki nanoteknoloji ürün ya da uygulamasına yönelik verdikleri örneklerin bazıları şöyledir:

“Nilüferin su tutmaması, keleklerin renk dokusu olmadan renkli olması.” (Su veya kir tutmayan bitkiler- kelebeğin rengi, Ö-8)

“Lotus bitkisi, kelek kanadı, nilüfer çiçeği.” (Su veya kir tutmayan bitkiler- kelebeğin rengi, S-3)

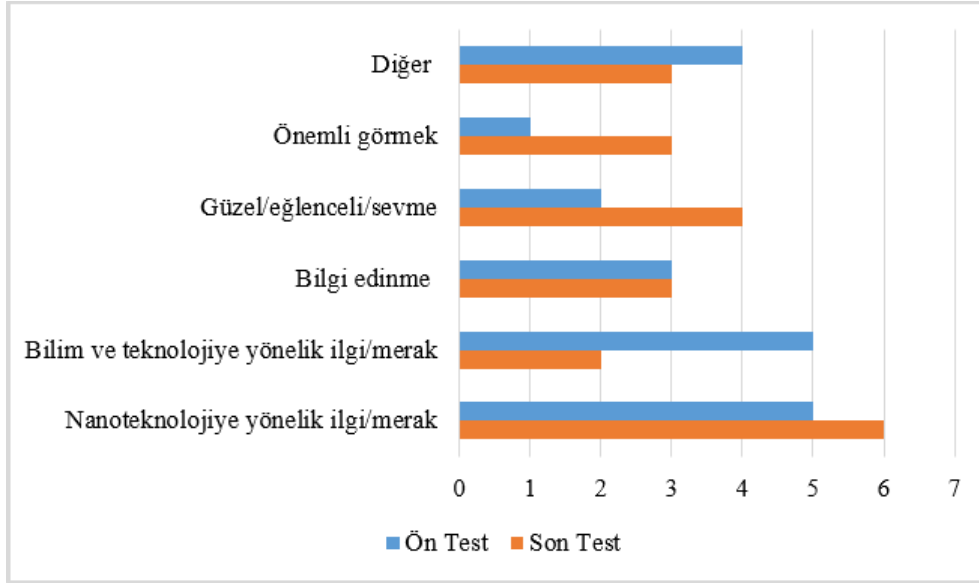
Grafik 9’da öğrencilerin “Okulunuzda nanoteknoloji ile ilgili ders almak ister miydiniz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 9. Öğrencilerin okullarında nanoteknoloji ile ilgili ders alma konusundaki düşünceleri

Grafik 9 incelendiğinde, öğrencilerin okullarında nanoteknoloji ile ilgili ders almaya yönelik verdikleri cevapların ön testte çok isterim (f=11), isterim (f=7), kararsızım (f=3) ve istemem (f=1) kategorilerinde toplandığı görülürken, eğitim sonrasında son testte çok isterim (f=16) ve isterim (f=6) kategorilerinde toplandığı görülmektedir.

Grafik 10'da öğrencilerin okullarında nanoteknolojiyle ilgili ders almak isteme nedenlerinin kategorileştirilmiş halinin frekans değerleri yer almaktadır.



Grafik 10. Öğrencilerin okullarında nanoteknoloji ile ilgili ders almak isteme nedenleri

Grafik 10 incelendiğinde, öğrencilerin nanoteknoloji ile ilgili ders alma isteklerinin nedenleri ön testte, nanoteknolojiye yönelik ilgi/merak (f=5), bilim ve teknolojiye yönelik ilgi/merak (f=5), bilgi edinme, güzel/eğlenceli/sevme (f=2), önemli görmek (f=1) ve diğer (f=4) kategorilerinde toplanırken, son testte, nanoteknolojiye yönelik ilgi/merak (f=6), bilim ve teknolojiye yönelik ilgi/merak (f=2), bilgi edinme (f=3), güzel/eğlenceli/sevme (f=4), önemli görmek (f=3) ve diğer (f=4) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin nanoteknolojiyle ilgili ders almak isteme nedenlerine yönelik verdikleri cevapların bazıları şöyledir:

“Nano kelimesi bana çok ilginç geliyor o yüzden isterim.” (Nanoteknolojiye yönelik ilgi/merak, Ö-4)

“Çünkü nanoteknoloji tam bana göre bir alan.” (Nanoteknolojiye yönelik ilgi/merak, S-13)

“Çünkü bilimsel deneyleri seviyorum.” (Bilim ve teknolojiye yönelik ilgi/merak, Ö-3)

“Herkesin gelişmesi.” (Diğer, S-22)

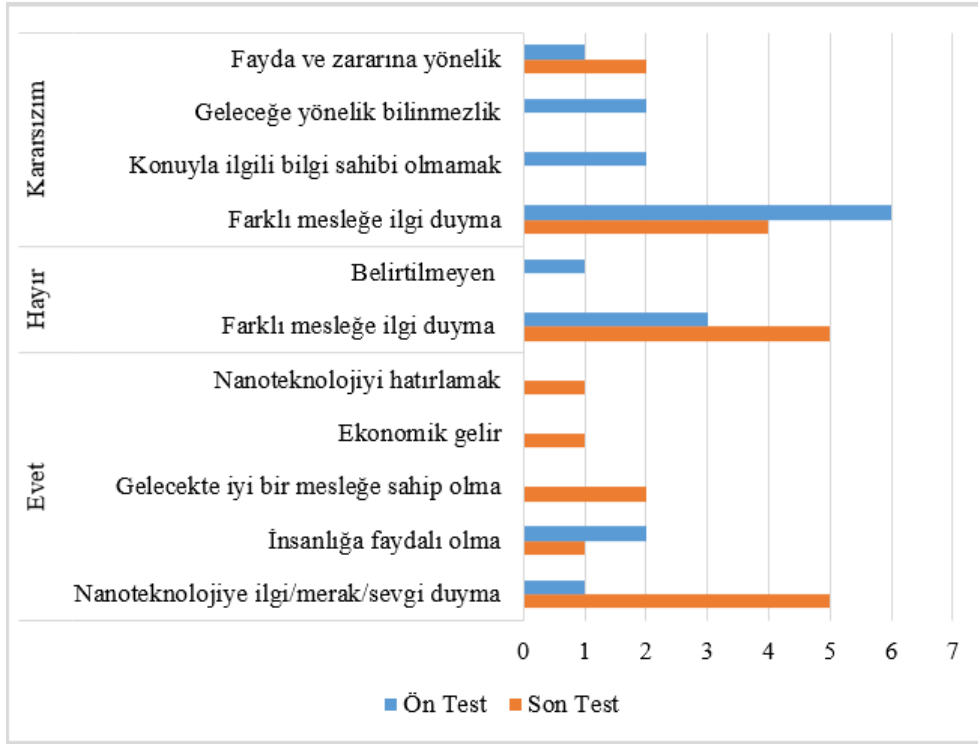
Tablo 5'te öğrencilerin “Sizce gelecekte nanoteknoloji alanında yeni meslekler ortaya çıkabilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Gelecekte Nanoteknoloji Alanında Yeni Meslekler Ortaya Çıkabilmesine Yönelik Görüşleri

KATEGORİ	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
Evet	8	36,36	10	45,45
Hayır	0	0,00	1	4,55
Kararsızım	14	63,64	11	50,00
Toplam	22	100	22	100

Tablo 5 incelendiğinde, gelecekte nanoteknoloji alanında yeni mesleklerin ortaya çıkma durumuna yönelik ön testte, evet cevabı veren öğrenci oranının %36,36 ve kararsız olan öğrenci oranının %63,64 olduğu görülürken, son testte evet cevabı veren öğrenci oranının 45,45, hayır cevabı veren öğrenci oranının %4,55 ve kararsız olduğunu belirten öğrenci oranının %50 olduğu görülmektedir.

Grafik 11'de öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında yeni ortaya çıkabilecek mesleklerde çalışmak isteme veya istememe nedenlerinin kategorileştirilmiş dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.



Grafik 11. Öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında yeni ortaya çıkabilecek mesleklerde çalışmak isteme veya istememe nedenleri

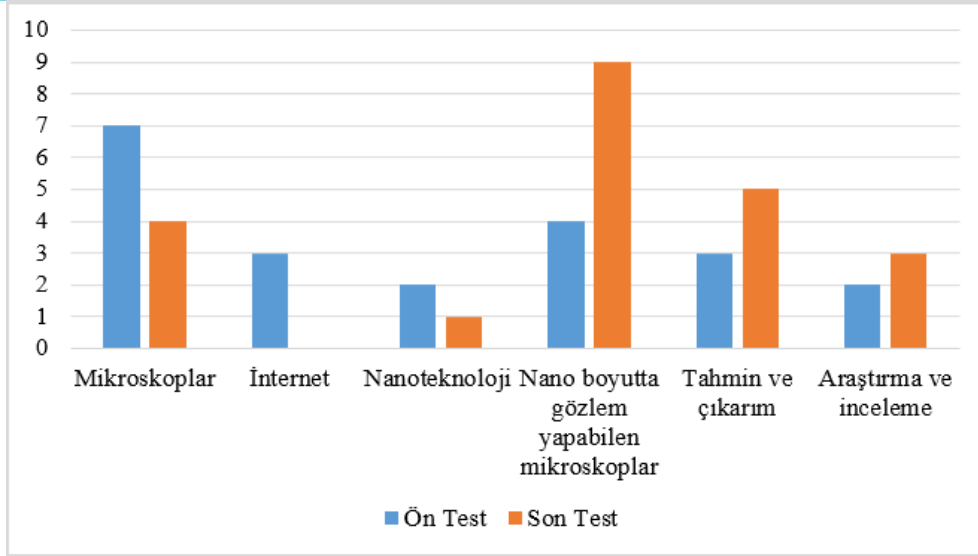
Grafik 11 incelendiğinde, öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında ortaya çıkabilecek bir meslekte çalışmayı isteme nedenlerinin ön testte nanoteknolojiye ilgi/merak/sevgi duyma ($f=1$) ve insanlığa faydalı olma ($f=2$) kategorilerinde toplandığı görülürken son testte nanoteknolojiye ilgi/merak/sevgi duyma ($f=5$), insanlığa faydalı olma ($f=1$), gelecekte iyi bir mesleğe sahip olma ($f=2$), ekonomik gelir ($f=1$) ve nanoteknolojiyi hatırlamak ($f=1$) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında ortaya çıkabilecek bir meslekte çalışmayı istememe nedenleri ön testte farklı mesleğe ilgi duyma ($f=5$), ve belirtmeyen ($f=1$) olduğu görülürken son testte farklı mesleğe ilgi duyma ($f=5$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında ortaya çıkabilecek bir meslekte çalışmada kararsız olma nedenleri ön testte farklı mesleğe ilgi duyma ($f=5$), konu ile ilgili bilgi sahibi olmamak ($f=2$), geleceğe yönelik bilinmezlik ($f=2$) ve fayda ve zararlarına yönelik ($f=1$) kategorilerinde toplanırken, son testte farklı mesleğe ilgi duyma ($f=4$) ve fayda ve zararlarına yönelik ($f=2$) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin gelecekte nanoteknoloji alanında yeni ortaya çıkabilecek mesleklerde çalışmak isteme veya istememe nedenlerine verdikleri örneklerin bazıları şöyledir:

“Bu alana karşı ilgi duyuyorum ve bu alanın gelişmesi sonucunda gelecek nesillere daha gelişmiş bir dünya bırakabileceğimize inanıyorum.” (Nanoteknolojiye ilgi/merak/sevgi duyma, S-14)

“Başka meslekte çalışmak istiyorum.” (Farklı mesleğe ilgi duyma, Ö-21)

“Fazla bilgim yok.” (Konu ile ilgili fazla bilgi sahibi olmamak, Ö-4)

Grafik 12’de öğrencilerin “Tüm maddelerin atomdan oluştuğu söyleniyor. Sizce atomların varlığından nasıl emin olabiliriz?” sorusuna verdikleri cevapların frekansları yer almaktadır.



Grafik 12. Öğrencilerin atomların varlığından emin olmak için kullanacakları yöntemler

Grafik 12 incelendiğinde, öğrencilerin atomların varlığından emin olmak için kullanılabilecekleri yöntemlerin ön testte, mikroskoplar (f=7), internet (f=3), nanoteknoloji (f=2), nano boyutta gözlem yapabilen mikroskoplar (f=4), tahmin ve çıkarım (f=3) ve araştırma ve inceleme (f=2) olduğu görülürken, son testte, mikroskoplar (f=4), nanoteknoloji (f=1), nano boyutta gözlem yapabilen mikroskoplar (f=9), tahmin ve çıkarım (f=5) ve araştırma ve inceleme (f=3) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin atomun varlığından emin olabilmek için kullanacakları yöntemlere yollara yönelik verdikleri örneklerin bazıları şöyledir:

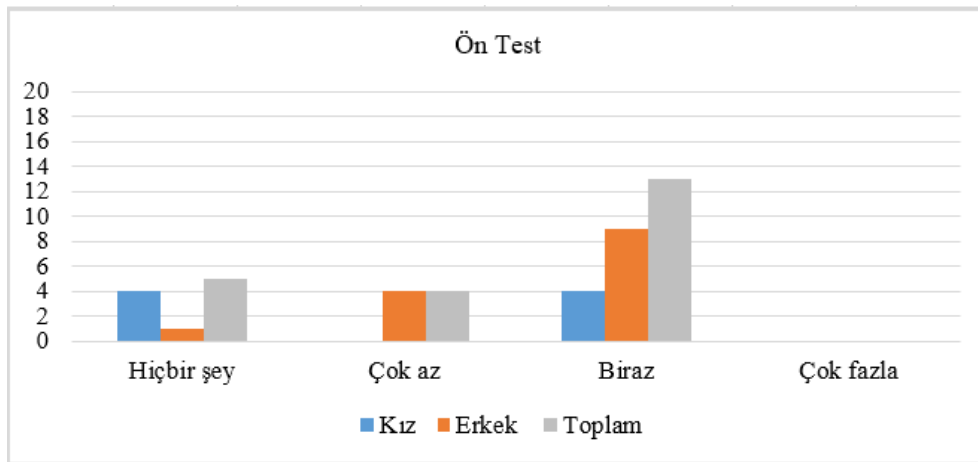
“Mikroskoplarla gördüğümüz için.” (Mikroskoplar, Ö-6)

“SEM görüntüsüne bakarak” (Nano boyutta gözlem yapabilen mikroskoplar, S-19)

“Çünkü eğer bir bina tuğlalardan oluşuyorsa tuğlalarda daha küçük parçalardan oluşur.” (Tahmin ve çıkarım, S-5)

Nanoteknoloji Farkındalık Anketinden Elde Edilen Bulgular

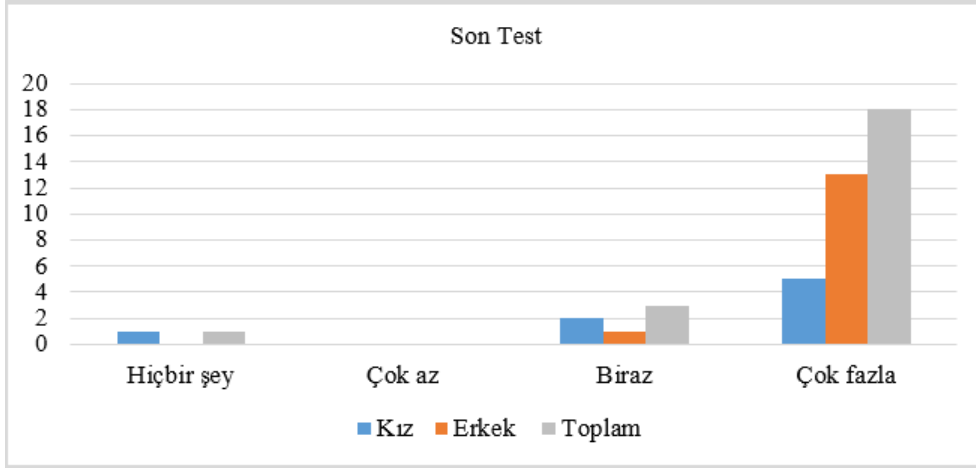
Öğrencilerin nanoteknoloji hakkında duyularının ne kadar olduğu, nanoteknoloji farkındalık anketinde yer alan 1. soru maddesi “Bugüne kadar nanoteknoloji hakkında ne kadar şey duydunuz?” ile ilgili ön teste ait bulgular Grafik 13’te verilmiştir.



Grafik 13. Nanoteknoloji hakkında ne kadar duyum sahibi oldukları ile ilgili ön teste ait bulgular

Grafik 13 incelendiğinde ön testte kız öğrencilerin yarısının (f=4, %50) nanoteknoloji ile ilgili “hiçbir şey” duymadığı görülürken, diğer yarısının ise (f=4, %50) “biraz” duyum sahibi olduğunu görülmektedir. Erkek öğrencilerin yarısının (f=9, %50) nanoteknoloji hakkında “biraz” duyum sahibi oldukları görülmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=13, %59) nanoteknoloji hakkında “biraz” duyum sahibi oldukları tespit edilmiştir.

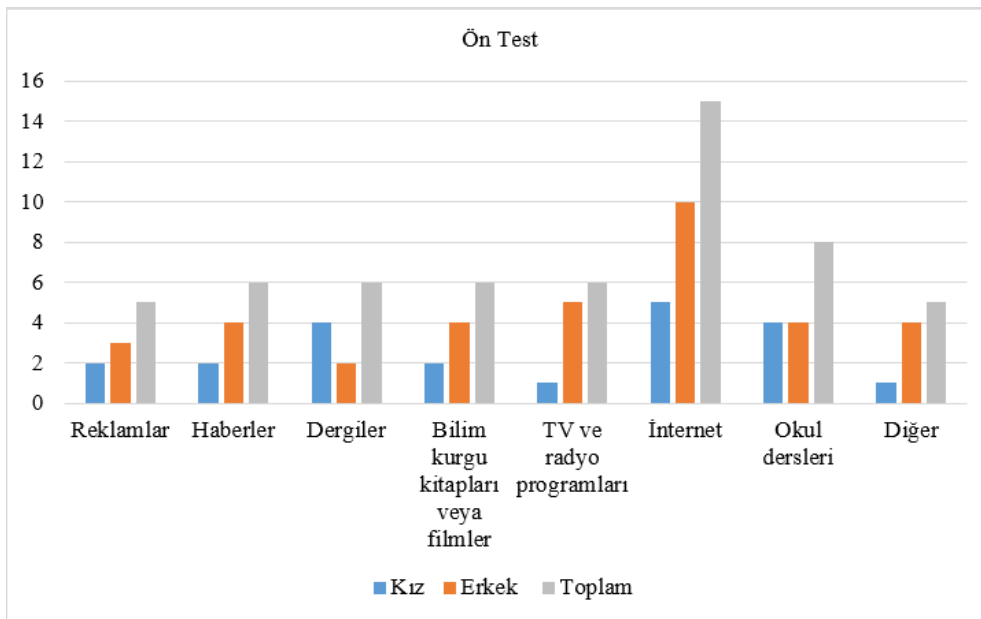
Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık anketinde nanoteknoloji hakkında ne kadar duyum sahibi oldukları ile ilgili son teste ait bulgular Grafik 14’te verilmiştir.



Grafik 14. Nanoteknoloji hakkında ne kadar duyum sahibi oldukları ile ilgili son teste ait bulgular

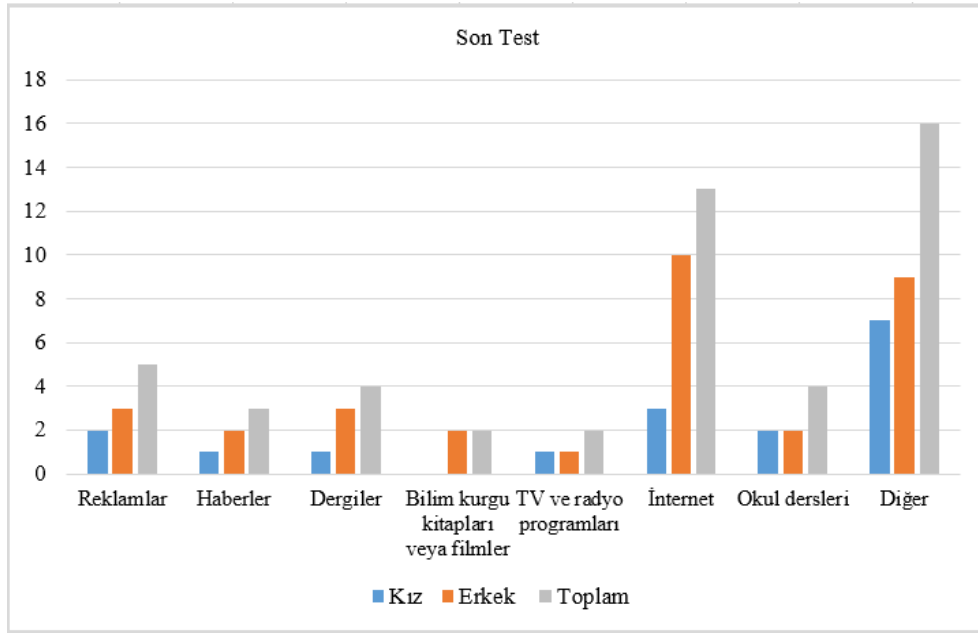
Grafik 14 incelendiğinde; kız öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=5, %62,5) nanoteknoloji hakkında “çok fazla” duyum sahibi oldukları görülürken, erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (f=13, %92,86) nanoteknoloji hakkında “çok fazla” duyum sahibi oldukları görülmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=18, %81,82) nanoteknoloji hakkında “çok fazla” duyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir.

Nanoteknoloji hakkında bilgi sahibi olduğu belirlenen öğrencilerin, ön test ve son testte bu alandaki ilk duyum kaynaklarına yönelik verdikleri cevaplar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Grafik 15 ve Grafik 16’da verilmiştir.



Grafik 15. Öğrencilerin nanoteknoloji duyumları ile ilgili farkındalık anket maddesine verilen ön teste ait cevapların dağılımı

Grafik 15 incelendiğinde ön testte kız öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularını daha çok internetten (f=5, %23,82), okuldaki derslerden (f=4, %19,05) ve dergilerden (f=4, %19,05) elde ettikleri görülürken, erkek öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularını daha çok internetten (f=10, %27,82), TV ve radyo programlarından (f=5, %13,89) elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularını çoğunlukla internetten (f=15, %26,32) ve okul derslerinden (f=8, %14,04) elde ettikleri görülmektedir.



Grafik 16. Öğrencilerin nanoteknoloji duyuları ile ilgili farkındalık anket maddesine verilen son teste ait cevapların dağılımı

Grafik 16 incelendiğinde son testte kız öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularını daha çok diğer (f=7, %41,18) seçeneğini işaretleyerek ankette yer almayan farklı bir kaynaktan (nanookul) elde ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında kız öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyum kaynaklarının internet (f=3, %17,65), reklamlar (f=2, %11,76) ve okul dersleri (f=2, %11,76) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularının daha çok internet (f=10, %31,25) ve diğer (f=9, %28,13) seçeneğini işaretleyerek (nanookul vb.) elde ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Toplam öğrencilerin nanoteknoloji hakkındaki duyularının ise daha çok diğer (f=16, %32,65) seçeneğini işaretleyerek nanookul gibi kaynaktan ve internetten (f=13, %26,53) elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan nanoteknoloji farkındalık anketinde yer alan “Öğrencilerin nanoteknolojiye yönelik farkındalık puanları ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulguların çıkarımsal analizi yapılmıştır. Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık anketinden almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için veriler parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonucu .05 anlamlılık seviyesine göre yorumlanmıştır. ZÖÖ’da gerçekleştirilen nanobilim ve nanoteknoloji eğitimi öncesi ve sonrası öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık anketi puanlarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Nanoteknoloji Farkındalık Anketi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SON TEST-ÖN TEST	N	SIRA ORTALAMASI	SIRA TOPLAMI	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	-4,04*	,000
Pozitif Sıra	21	11	231		

Eşit	1
Toplam	22

*Pozitif sıra temeline dayalı

Tablo 6'ya göre, ZÖO-NBTE öncesinde ve sonrasında nanoteknoloji farkındalık anketinden aynı puanı alan öğrenci sayısının 1 olduğu görülürken, son test puanı ön test puanından yüksek olan öğrencilerin sayısının 21 olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak son test puanı ön test puanından düşük olan öğrencinin bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin ZÖO-NBTE öncesi ve sonrası nanoteknoloji farkındalık anketinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z=-4,04$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları ve sıra ortalamaları incelendiğinde, görülen bu farkın pozitif sıralar, yani nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık anketi son test toplam puanları lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık anketinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen veriler parametrik testlerden bağımsız t testi kullanılarak analiz edilmiştir. "Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Nanoteknoloji Farkındalık Anketinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız t Testine Ait Bulgular

	CİNSİYET	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Kız	8	4,63	1,51	20	1,65	,849
	Erkek	14	3,50	1,56			
Son test	Kız	8	6,63	,517	20	,161	,126
	Erkek	14	6,57	,851			

Tablo 7'ye göre farkındalık anketinden alınan ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler ($\bar{X}=4,63$) ile erkek öğrenciler ($\bar{X}=3,50$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(20):1,65$, $p>.05$]. Bunun yanında farkındalık anketinden alınan son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler ($\bar{X}=6,63$) ile erkek öğrenciler ($\bar{X}=6,57$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(20):,161$, $p>.05$].

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Öğrenci Görüş Formuna Ait Sonuçlar

ZÖO-NBTE öncesinde nanoteknoloji kavramının öğrenciler için bilim ve teknoloji ile ilgili çağrışımlar yaptığı, öğrencilerin çoğunluğunun nanometre kavramını daha önce duymadıkları ve nanometre boyutuna örnek veremedikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen eğitim sonrasında nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili çağrışımları ölçü birimi olarak değişirken, nanometre boyutuna yönelik verilen örneklerdeki doğru cevap sayısı artmıştır. Şenel Zor'un (2017), yaptığı çalışmada, nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili verilen eğitim sonrasında öğretmen adaylarının nanoteknoloji terimlerine yönelik daha bilimsel tanımlar yapmaları ve nanoboyuta yönelik daha doğru örnekler vermeleri mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. ZÖO-NBTE kapsamında öğrenciler; nanobilim, nanoteknoloji, nanometre, nanoboyut gibi kavramlar, bu kavramların çeşitli bağlamlardaki kullanımları ve bu kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olabilecek nitelikte örneklerle sıklıkla karşılaşmışlardır. Özellikle nanoboyut konusunun nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin temelini oluşturması (Wansom vd., 2009) nedeniyle, boyut ile ilgili tahmin ve sıralama etkinliklerine yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Bu durum öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji kavramlarını ölçü birimi ile ilişkilendirmelerini ve bu kavramlarla ilgili daha doğru örnekler sunmalarını sağlamış olabilir. Ayrıca eğitim sonrasında hem bu kavramların öğrencilerin cevaplarına boyut olarak yansımaları hem de nano boyuta verilen doğru örneklerdeki artış, öğrencilerin bu kavramlarla ilgili anlayışlarının geliştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

ZÖO-NBTE öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çoğunluğu nanoteknolojinin hayatlarını olumlu etkileyeceğini düşünürken, eğitim sonrasında bu konuda kararsız olan öğrenci sayısı azalarak hem olumlu hem olumsuz etkileyebileceğini düşünen öğrenci sayısı artmıştır. Ayrıca ZÖO-NBTE öncesinde öğrencilerin

çoğunluğu nanoteknolojinin faydalarının yanı sıra zararlarının da olabileceği konusunda kararsız kalırken eğitim sonrasında fayda ve zararları yönündeki iki görüşün de arttığı ancak faydalarının yanında zararlarının da olabileceğini düşünen öğrenci sayısının daha çok arttığı görülmüştür. Nanoteknoloji ile ilgili konularda tarafsız bilgiler edinildiğinde faydalarının yanında zararlarının da olabileceği öğrenciler tarafından fark edilebilmektedir. ZÖO-NBTE ile öğrenciler nanobilim ve nanoteknoloji uygulamaları, bu uygulamaların avantajları, dezavantajları ve toplum üzerindeki farklı etkilerini inceleme ve düşünme fırsatı buldukları etkinliklere katılmışlardır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili anlayışlarının ve bakış açılarının gelişmesini, bu doğrultuda bu konuların etkilerine yönelik yorumlarının değişimini desteklemiş olabilir. Literatürde nanoteknolojinin faydalarının zararlarından fazla olabileceği sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Besley, vd., 2007; Cobb ve Macoubrie, 2004; Ekli & Şahin, 2010; Farshchi vd., 2011; Kahan vd., 2007; Macoubrie, 2006; Senocak, 2014; Şenel Zor, 2017). Çalışmamıza paralel olarak nanoteknolojiyi tanıtmak amacıyla düzenlediği çalışmada, Şenocak (2015) uygulama öncesinde fen bilimleri öğretmen adaylarının çoğunluğu nanoteknolojinin riskleri ve faydaları hakkında “hiçbir fikirleri olmadığını” belirtirken, uygulama sonrasında nanoteknolojinin olumlu etkileri lehine yanıt vermişlerdir. Araştırmanın sonuçları, uygulama sonrasında öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik anlayışlarının geliştiğini göstermiştir.

ZÖO-NBTE öncesinde öğrenciler nanoteknolojinin faydalarına yönelik çoğunlukla “bilim ve teknoloji” ve “sağlık” alanlarında örnekler verirken eğitim sonrasında verilen örneklerin çoğunluğu “tekstil” alanında yoğunlaşmıştır. Öğretim uygulamaları kapsamında katılımcıların çeşitli alanlardan nanoteknoloji uygulamalarına yönelik örneklerle karşılaşmaları, bu örnekler üzerine tartışmalara katılmaları, yeni malzemeler ve bunların uygulamaları ile tanışmaları nanobilim ve nanoteknoloji anlayışlarının gelişmesini sağlayabilir (Şenel Zor, 2017). Dolayısıyla örneklerin tekstil alanında yoğunlaşması, ZÖO-NBTE programında yer alan ve öğrencilere nanoteknolojinin tekstil alanındaki uygulamalarını deneyimleme olanağı tanıyan etkinliklerle ilişkilendirilebilir. Zararlarına yönelik örneklerinde ise uygulama öncesi en çok kötü amaçlar için kullanılabilir olması yönünde örnekler verirken ZÖO-NBTE sonrasında daha çok sağlık bozulmaları üzerine örneklerin arttığı görülmüştür. Ateş ve Üce (2015) nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun fayda ve risklerinin birlikte ele alınması gerektiği düşüncesinde olduğunu ortaya koymuştur. Roco ve Bainbridge (2001) tarafından belirtildiği gibi nanoteknoloji, istedik yararlar sağlarken, istenmeyen bazı yan sonuçlara da sebep olabilmektedir. Nanoteknolojinin avantajları ve bu avantajlarının yanında zararlarının da dikkate alınması önemlidir (Wolbring 2007). Mevcut çalışmada bu düşüncelere paralel olarak öğrenciler ZÖO-NBTE sonrasında nanoteknolojinin kötüye kullanımının yanı sıra gelişen bu yeni teknolojilerin bazı olumsuz yan etkilere de sahip olabileceğinin farkına varmışlardır. Öğrencilerin çoğunluğunun faydalarının yanında zararlarının da olabileceğine yönelik görüş bildirmeleri, nanoboyutu ve nanoteknolojiyi tanımaları, bu konuların istedik ve istenmedik sonuçlar doğurabileceğini yorumlayabilmeleriyle ilişkilendirilebilir.

ZÖO-NBTE öncesinde öğrenciler nanoteknolojinin etkileyebileceği alanların çoğunlukla teknoloji, sağlık ve eğitim olduğunu düşünürken eğitim sonrasında teknoloji, sağlık, gıda ve eğitim olarak görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bunların yanı sıra eğitim sonrasında öğrencilerin nanoteknolojinin gıda, günlük hayatı kolaylaştırma ve çevre sağlığı gibi alanları da etkileyebileceği konusundaki düşüncelerinde artış olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin nanobilim ve nanoteknolojinin kullanım alanlarını bilmemelerinden veya bu alanlarda yapılan çalışmalardan habersiz olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sebep öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek meslekler konusunda kararsız olmalarının da sebebi olabilir. ZÖO-NBTE sonrasında öğrencilerin yeni meslek gruplarının ortaya çıkabileceği yönündeki görüşleri de artmıştır. ZÖO-NBTE sonrasında öğrencilerin ortaya çıkmış ve çıkabilecek bu meslek gruplarında çalışma isteklerinin arttığı görülmüştür. Bu olumlu görüşler çoğunlukla ilgi ve merak kaynaklı olarak ortaya çıkarken, olumsuz veya kararsız görüşlerin ortaya çıkmasında daha çok farklı mesleklere ilgi duyma etkili olmuştur. Nanobilim ve nanoteknoloji öğretimindeki uygulamalı etkinlikler ve materyal kullanımı öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji konularına yönelik ilgi düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Cheng vd., 2014; Hutchinson vd., 2007). Dolayısıyla bu çalışmada da hazırlanan ZÖO

kapsamında gerçekleştirilen farklı türdeki etkinlikler, öğrencilerin buldukları laboratuvar ortamları ve bu ortamlarda kullandıkları cihazlar, bu konulara yönelik ilgi ve meraklarını uyandıran önemli etkenler olarak görülebilir.

ZÖO-NBTE öncesinde öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir nanoteknoloji ürünü ya da uygulaması ve doğadaki yansımalarına yönelik örnekler hakkında kararsız görüş bildirdikleri ve verilen örneklerin daha çok su veya kir tutmama ile sınırlı kaldığı görülmüştür. ZÖO-NBTE sonrasında verilen örnekler artarak çeşitlenmiştir. ZÖO-NBTE öncesinde verilen örneklerin su ve kir tutmama ile kısıtlı olmasının nedeninin, öğrencilerin nanoteknoloji ile ilgili bilgileri çoğunlukla televizyon, internet gibi medya kaynaklarından edinmiş olmaları ve medyanın da daha çok tekstil ürünleri ve boya sanayine yönelik reklamlar içermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Eğitim sonrasında öğrencilerin laboratuvar ortamındaki etkinliklere katılımları farklı nanoteknoloji ürünleri görmüş olmaları ve bilgi düzeylerindeki artış verdikleri örneklerin çeşitlenmesini sağlamış olabilir.

ZÖO-NBTE öncesinde öğrenciler atomların varlığından emin olmak için çoğunlukla mikroskopları kullanabileceklerini belirtirken eğitim sonrasında nano boyutta gözlem yapabilen cihazlar ile emin olacaklarını belirtmişlerdir. Şenel Zor (2017) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, gerçekleştirilen eğitim kapsamında atomik kuvvet mikroskobunun çalışma prensibini göstermek amacıyla yapılan etkinlikler, sunumlar ve videolar sonrasında nanoboyutta gözlem yapmak için yararlanılabilecek cihazlar ile ilgili sorulara verilen cevapların sayısının ve niteliğinin arttığı görülmüştür. Mevcut çalışmada ZÖO’da öğrencilerin nano ölçekte görüntüleme işlemleri yapabilen Atomik Kuvvet Mikroskobu, Taramalı Elektron Mikroskobu ve Alan Emisyonlu Taramalı Elektron Mikroskobu gibi cihazlarda çeşitli nesnelere gözlemlenmeleri bu görüşlerindeki değişim ve gelişim ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca ZÖO-NBTE sonrasında tüm öğrencilerin nanoteknoloji konusunda okullarında ders almak istedikleri görülmektedir. Tekelioğlu (2019) yaptığı çalışmada nanoteknoloji etkinliklerinin öğrencilerin çoğunluğunda olumlu etki bıraktığını, Spyrtou vd. (2021) ise öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili ders almak istediklerini belirtmiştir. Bu da öğrencilerin ZÖO-NBTE’nde gerçekleştirilen etkinliklerle konuyu öğrenmeye daha çok istekli olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenci görüş formundan elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında; ZÖO-NBTE’nin öğrencilerin temel nanobilim ve nanoteknoloji kavramları, uygulamaları ve nano boyutta görüntüleme yöntemleri gibi çeşitli konulara yönelik, ilgi, görüş ve anlayışlarında olumlu gelişmelere neden olduğu söylenebilir.

Nanoteknoloji Farkındalık Anketine Ait Sonuçlar

Öğrencilerin nanoteknoloji hakkında ne kadar duyum sahibi oldukları incelendiğinde ön testte öğrencilerin çoğunluğunun “biraz” duyum sahibi oldukları görülürken, son testte ise öğrencilerin çoğunluğunun “çok fazla” duyum sahibi oldukları görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde nanoteknolojiye yönelik farkındalık, “nano” kavramlarıyla ilgili duyumla ilişkilendirilmiştir. Farshchi ve diğerleri (2011) İran toplumunun nanoteknolojiye yönelik farkındalık ve tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada halkın büyük çoğunluğunun nanoteknoloji hakkında duyumlarının çok az olduğu ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Senocak (2014) ise Türk halkının nanoteknoloji kavramlarına yönelik anlayışlarını değerlendirebilmek amacıyla yaptığı çalışmada, Türk halkının büyük çoğunluğunun nanoteknoloji kavramlarını hiç duymadığını ya da çok az duyduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak Ekli (2010), ilköğretim öğrencilerinin temel bilgi ve görüşlerini incelediği çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun nanoteknoloji hakkında çok az duyumuna sahip olduklarını belirlemiştir. Şenel Zor (2017), fen bilimleri öğretmen adayları ile yaptığı etkinlik temelli nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin, nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarına etkisini incelediği çalışmada, uygulanan eğitim öncesinde nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili kavramlara yönelik duyumlarının yüksek olduğu ve uygulanan eğitim sonrasında öğretmen adaylarının duyumlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da öğrencilerin ZÖO’da nanoteknolojiyle ilgili kavramlarla daha çok karşılaştıkları ve böylece duyumlarında artış olduğu söylenebilir.

ZÖO-NBTE öncesinde öğrencilerin duyum kaynaklarının daha çok internet, okul dersleri, haberler, dergiler, TV ve radyo programları gibi medya kaynaklarından oluştuğu görülürken, eğitim sonrasında öğrencilerin duyum kaynaklarının daha çok “Nanookul” ve “Deneyap” gibi etkinlikler ve internet gibi kaynaklardan oluştuğu görülmektedir. Benzer olarak Ekli (2010) ortaokul öğrencilerinin nanoteknoloji ile ilgili duyumlarının daha çok radyo, TV, gazete ve internet gibi medya kaynaklarından elde edinildiği sonucuna ulaşmıştır. Kim ve diğerleri (2011) lise öğrencilerinin nanoteknoloji hakkında daha çok internet ve TV gibi kaynaklardan bilgi sahibi oldukları ancak nanoteknoloji araştırmacılarına ve fen bilimleri öğretmenlerine daha çok güven duydukları sonucuna ulaşmışlardır. ZÖO-NBTE gibi etkinliklerin öğrencilerin bu konudaki duyum kaynaklarını medyadan daha çok bilimsel kaynaklara yönlendirebileceği öngörülmektedir.

ZÖO-NBTE sonrasında öğrencilerin farkındalık ortalama puanlarının arttığı ve öğrencilerin nanoteknoloji farkındalıklarında ortaya çıkan bu artışın anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ZÖO-NBTE'nin öğrencilerin nanoteknoloji farkındalıklarının gelişmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu artışın gözlemlenmesi, bireylerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalıklarını geliştirmek üzere ZÖO aracılığıyla yapılacak olan fen eğitimi alanındaki araştırmaları geliştirmeye teşvik edebileceği düşünülebilir. Literatürde bulunan çalışmalar incelendiğinde çeşitli öğrenme ortamlarının nanoteknolojiye yönelik farkındalık düzeyine etkisi olduğu görülmektedir. Sagun Gököz (2012) çalışmasında nanoteknoloji atölyesine katılan lise öğrencilerinin farkındalık düzeylerinde bir artış olduğunu belirtmiştir. Tekelioğlu (2019) çalışmasında etkinliklerle desteklenen öğretim sürecinin ortaokul öğrencilerinin nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarında bir artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kılınc Alpat ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamında nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Şenel Zor (2017) yaptığı çalışmasında etkinlik temelli nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarında bir artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları farklı etkinliklerle geliştirilen eğitimlerin öğretimde etkili olabileceğini belirtmekte ve bu durum yapılan çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre nanoteknolojiye yönelik farkındalıkları incelendiğinde uygulanan ön test ve son testlerde kız öğrencilerin nanoteknoloji farkındalık anketinden aldıkları ortalama puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olmasına rağmen cinsiyet ile nanoteknoloji farkındalığı arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde Much ve diğerleri (2019) İsrail’de yaşayan Arap halkındaki öğretmen ve öğrenciler arasında nanoteknolojiye yönelik tutum ve farkındalıklarını inceledikleri çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak yapılan çalışmada ZÖO-NBTE etkinliği sonrası öğrencilerin hem nanoteknolojiye yönelik farkındalıklarının hemde nanobilim ve nanoteknoloji üzerine olumlu görüşlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji konularında bilgilerini kendi içlerinde değerlendirip yorumlar yapabildikleri ve günlük hayatla bağdaştırma yoluna gittikleri görülmüştür. Bu sonuçlara paralel olarak Besley (2007) yaptığı çalışmada bazı araştırmacıların nanoteknoloji farkındalığı ile nanoteknoloji hakkındaki olumlu görüşler arasında anlamlı bir ilişki olacağına dair beklenti içerisinde olduklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmada öğrencilerin ZÖO’da nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili içeriklerle tanışmalarının ve etkinlikler yapmalarının öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmasıyla beraber öğrencilerin kariyer planlamasında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ZÖO’da ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde nanobilim ve nanoteknoloji çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışma ile ilgili aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Etkinlik temelli eğitimler öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji konularına yönelik ilgisini arttırdığı için ZÖO-NBTE'nin içerikleri değiştirilerek ilköğretim ya da ortaöğretim öğrenci gruplarına uygulanması ve nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Yapılan etkinlik sonuçlarına ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak konu ve etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çektikleri görülmele birlikte geleceğin teknolojisi olan nanobilim

ve nanoteknoloji konuları örgün eğitimlerde seçmeli dersler arasına eklenebilir.

- Öğrencilerin nanoteknoloji farkındalığını oluşturabilecek kitap, dergi, tv programları, oyun vb. kaynaklar bulunarak, bunların eğitim-öğretim ve anlayışlarına yansımaları da incelenebilir.
- Nanoteknoloji duyum kaynaklarında medyanın önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Medyanın bu bağlamda etkili ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi nanoteknolojiye yönelik farkındalıkları arttırabilir ve bu alandaki ilerlemeye katkılar sağlayabilir. Dolayısıyla nanobilim ve nanoteknoloji alanındaki gelişimlere medyada daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adadan, E., Akaygün, S., & Sanyal, A. (2017). Size-dependent properties of matter: Is the size of a pill important?. *Science Activities*, 54,(3-4), 86-95. <https://doi.org/10.1080/00368121.2017.1395790>
- Ateş, İ., ve Üce, M. (2015). Lise öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığı. *GEFAD / GUJGEF*, 37(2), 685-710.
- Atmaca, S. (2023). Program dışı etkinliklerin tasarlanması: Bir müdahale araştırması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 250-275.
- Babatunde, D. E., Denwigwe, I. H., Babatunde, O. M., Gbadamosi, S. L., Babalola, I. P., & Agboola, O. (2020). Environmental and societal impact of nanotechnology. *IEEE Access*, 8, 4640–4667. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2961513>
- Bayda, S., Adeel, M., Tuccinardi, T., Cordani, M., & Rizzolio, F. (2020). The history of nanoscience and nanotechnology: From chemical–physical applications to nanomedicine. *Molecules*, 25, 112. <https://doi.org/10.3390/molecules25010112>
- Besley, J. C., Kramer, V. L., & Priest, S. H. (2007). Expert opinion on nanotechnology: risks, benefits, and regulation. *Journal of Nanoparticle Research*, 10(4), 549–558. <https://doi:10.1007/s11051-007-9323-6>
- Bhushan, B. (2015). Governance, policy, and legislation of nanotechnology: A perspective. *Microsystem Technologies*, 21(5), 1137–1155. <https://doi.org/10.1007/s00542-015-2511-x>
- Bhushan, B. (2017). Introduction of nanotechnology. In Bhushan (Ed.), *Springer handbook of nanotechnology* (4 th ed., pp. 1-18). Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54357-3>
- Blonder, R., & Dinur, M. (2012). Teaching nanotechnology using student-centered pedagogy for increasing students' continuing motivation. *Journal of Nano Education*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1166/jne.2012.1016>
- Blonder, R., & Mamlok-Naaman, R. (2014). Learning about teaching the extracurricular topic of nanotechnology as a vehicle for achieving a sustainable change in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(3), 345–372. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9579-0>
- Blonder, R., & Sakhnini, S. (2012). Teaching two basic nanotechnology concepts in secondary school by using a variety of teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 500–516. <https://doi.org/10.1039/C2RP20026K>
- Blonder, R., & Sakhnini, S. (2017). Finding the connections between a high-school chemistry curriculum and nano-scale science and technology. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 903–922. <https://doi.org/10.1039/C7RP00059F>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cheng, J.-C., Hung, J.-F., & Huang, T.-C. (2014). Promoting middle school students' understanding and situational interest in integrating nanotechnology into science curriculum. *US-China Education Review*

- Cobb, M. D., & Macoubrie, J. (2004). Public perceptions about nanotechnology: Risks, benefits and trust. *Journal of Nanoparticle Research*, 6(4), 395–405. <https://doi.org/10.1007/s11051-004-3394-4>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Çömen, H. ve Uzun, S. (2022). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine dayalı geliştirilen hibrit kitap ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 461- 483. <https://doi.org/10.17152/gefad.748685>
- Delgado, C., Stevens, S. Y., Shin, N., & Krajcik, J. (2015). A middle school instructional unit for size and scale contextualized in nanotechnology. *Nanotechnology Reviews*, 4(1), 51–69. <https://doi.org/10.1515/ntrev-2014-0023>
- Erduran, A. (2020). Fonksiyon kavramının öğretiminde teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 169-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174823>
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ekli, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Ekli, E., & Şahin, N. (2010). Science teachers and teacher candidates' basic knowledge, opinions and risk perceptions about nanotechnology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2667–2670. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.392>
- Erkoç, Ş. (2012). *Nanobilim ve nanoteknoloji* (6. Baskı). ODTÜ Yayıncılık.
- Fallik, O., Rosenfeld, S., & Eylon, B. S. (2013). School and out-of-school science: a model for bridging the gap. *Studies in Science Education*, 49(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.822166>
- Farshchi, P., Sadrnezhad, S. K., Nejad, N. M., Mahmoodi, M., & Ibrahimi Ghavam Abadi, L. (2011). Nanotechnology in the public eye: The case of Iran, as a developing country. *Journal of Nanoparticle Research*, 13(8), 3511–3519. <https://doi.org/10.1007/s11051-011-0274-6>
- Hingant, B., & Albe, V. (2010). Nanosciences and nanotechnologies learning and teaching in secondary education: A review of literature. *Studies in Science Education*, 46(2), 121–152. <https://doi.org/10.1080/03057267.2010.504543>
- Hutchinson, K., Shin, N., Stevens, S. Y., Yunker, M., Delgado, C., Giordano, N., & Bodner, G. (2007). Exploration of student understanding and motivation in nanoscience. *National Association for Research in Science Teaching*, 1, 30-39.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılabilir bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 398-417.
- Kahan, D. M., Slovic, P., Braman, D., Gastil, J., & Cohen, G. L. (2007). *Affect, values, and nanotechnology risk perceptions: An experimental investigation*. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=968652
- Kılınç Alpat, S., Uyulgan, M. A., Şeker, S., Altaş, H. Ş., ve Gezer, E. (2017). Nanoteknoloji konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve görüşlerine

- Kim, H.J., Hong, H.G., & Hong, J.H. (2011). High school students' perception and attitudes toward nanotechnology. *Journal of the Korean Chemical Society*, 55(1), 104–111. <https://doi.org/10.5012/jkcs.2011.55.1.104>
- Koyuncu, B. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen zenginleştirilmiş ve yarı zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim tasarımlarının öğrencilerin erişileri, derse yönelik ilgileri ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Körükçü, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin ma-tematiksel zihin alışkanlıklarının gelişiminin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Lati, W., Triampo, D., & Yodyingyong, S. (2019). Exposure to nanoscience and nanotechnology using guided inquiry-based activities with silica aerogel to promote high school students' motivation. *Journal of Chemical Education*, 96(6), 1109-1116. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00435>
- Lin, S. Y., Wu, M. T., Cho, Y. I., & Chen, H. H. (2015). The effectiveness of a popular science promotion program on nanotechnology for elementary school students in I-Lan City. *Research in Science & Technological Education*, 33(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/02635143.2014.971733>
- Macoubrie, J. (2006). Nanotechnology: public concerns, reasoning and trust in government. *Public Understanding of Science*, 15(2), 221–241. <https://doi.org/10.1177/0963662506056993>
- Mandrikas, A., Michailidi, E., & Stavrou, D. (2019). Teaching nanotechnology in primary education. *Research in Science & Technological Education*, 38(4), 377–395. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1631783>
- Metaxas, I., Michailidi, E., Stavrou, D., & Pavlidis, I. V. (2021). Educational reconstruction of size-depended-properties in nanotechnology for teaching in tertiary education. *Chemistry Teacher International*, 3(4), 413–422. <https://doi.org/10.1515/CTI-2021-0011>
- Michailidi, E. (2021). Developing student-made artifacts on nanotechnology issues in a context of interacting formal and informal learning settings. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 154-165.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ng, W. (2009). Nanoscience and nanotechnology for the middle years. *Teaching Science*, 55(2), 16–24.
- Özkartal, Ç., ve Öçal, T. (2021). Zenginleştirilmiş öğrenme etkinliklerinin simetri konusundaki başarıya ve algıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 80–102. <https://doi.org/10.35675/befdergi.738227>
- Radin J. L. (2008). *Creating Enriched Learning Environments: Lessons from Brain Research*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c1047d4c724ab67b07eba3e35e45bd210ef53c65>
- Roco, M. C., & Bainbridge, W. S. (2001). *Societal implications of nanoscience and nanotechnology*. National Science Foundation.
- Sagun Gököz, B. (2012). *Desing and implementation of a nanoscience and nanotechnology workshop: Investigating 11th grade student's awareness and conceptual understanding of nanoscience and nanotechnology* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Sagun Gököz, B., ve Akaygün, S. (2014). Üniversiteden liseye uzanan köprü: Bir nanobilim atölye çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 49–72.
- Sakhnini, S., & Blonder, R. (2018). Insertion points of the essential nanoscale science and technology (NST)

- concepts in the Israeli middle school science and technology curriculum. *Nanotechnology Reviews*, 7(5), 373–391. <https://doi.org/10.1515/ntrev-2018-0026>
- Schwarzer, S., Akaygun, S., Sagun-Gokoz, B., Anderson, S., & Blonder, R. (2015). Using atomic force microscopy in out-of-school settings: two case studies investigating the knowledge and understanding of high school students. *Journal of Nano Education*, 7(1), 10–27. <https://doi.org/10.1166/jne.2015.1079>
- Senocak, E. (2014). A survey on nanotechnology in the view of the Turkish public. *Science, Technology and Society*, 19(1), 79–94. <https://doi.org/10.1177/0971721813514265>
- Schank, P., Krajcik, J., & Yunker, M. (2007). Can nanoscience be a catalyst for education reform?. In: F. Allhoff, P. Lin, J. Moor, J. Weckert (Eds.), *Nanoethics: The ethical and social implications of nanotechnology*, Hoboken, NJ: Wiley Publishing.
- Sheetz, T., Vidal, J., Pearson, T. D., & Lozano, K. (2005). Nanotechnology: Awareness and societal concerns. *Technology in Society*, 27, 329–345. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2005.04.010>
- Sheu, B., & Jiang, X. (2021). The advancement of nanotechnology. *IEEE Nanotechnology Magazine*, 15(3), 2.
- Singh, N. A. (2017). Nanotechnology innovations, industrial applications and patents. *Environmental Chemistry Letters*, 15(2), 185–191. <https://doi.org/10.1007/s10311-017-0612-8>
- Spyrtou, A., Manou, L., & Peikos, G. (2021). Educational Significance of nanoscience-nanotechnology: Primary school teachers' and students' voices after a training program. *Educ. Sci*, 11(11), 724. <https://doi.org/10.3390/educsci11110724>
- Srinivas, K. (2014). Need of nanotechnology in education. *Science Journal of Education*, 2(2), 58–64. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20140202.14>
- Su, T. J., & Dudas, M. (2004). *An Easy Way to Introducing Nanotechnology for Undergraduate Education*. <http://www.mrsec.wisc.edu/edetc/LEGO/index.html>
- Şenel Zor, T. (2017). *Etkinlik temelli nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının nanobilim ve nanoteknoloji farkındalıklarına ve kavramsal anlayışlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şenel Zor, T., & Aslan, O. (2018). The effect of activity-based nanoscience and nanotechnology education on pre-service science teachers' conceptual understanding. *Journal of Nanoparticle Research*, 20(75). <https://link.springer.com/article/10.1007/s11051-018-4182-x>
- Şenocak, E. (2015). A course to create informed Turkish undergraduate students on nanotechnology. *Journal of Nano Education*, 7, 52–57. <https://doi.org/10.1166/jne.2015.1076>
- Tekelioğlu, M. (2019). *Etkinliklerle desteklenen öğretim sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki farkındalıklarına ve kavramsal anlamalarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tum, A. (2019). *Öğrenme stilleri bağlamında zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının matematiksel muhakemeye ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Tum, A., ve Kutluca, T. (2021). Farklı öğrenme yollarının kullanıldığı zengin öğrenme ortamlarının matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 344–370. <https://doi.org/10.30703/cije.722191>
- Türk, E. F. & Korkmaz, Ö. (2023). Eğitsel robot setleri ile gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin etkililiği: Deneysel bir çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 92-118.

- Uysal, F. (2023). A study on the benefits of extracurricular activities for prospective teachers using the pairwise comparison approach. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 237-249.
- Wei, Y., & Yan, B. (2016). Nano products in daily life: to know what we do not know. *National Science Review*, 3(4), 414–415. <https://doi.org/10.1093/NSR/NWW073>
- Yaşa, K. N. ve Kale, M. (2022). Matematik derslerinin zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında yapılması ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1). 1-8. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1151958>
- Yıldırım, T. (2021). Nanoteknoloji öğretimi üzerine yapılan çalışmaların uluslararası literatür kapsamında tematik incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 77-96. <https://doi.org/10.53444/deubefd.838236>
- Yun, I. (2021). Advances in nanotechnology and its applications. *IEEE Nanotechnology Magazine*, 15(3), 7. <https://doi.org/10.1109/MNANO.2021.3066233>
- Wansom, S., Mason, T. O., Hersam, M. C., Drane, D., Light, G., Cormia, R., Stevens, S. & Bodner, G. (2009). A rubric for post-secondary degree programs in nanoscience and nanotechnology. *International Journal of Engineering Education*, 25(3), 615–627.
- Wolbring, G. (2007). Social and ethical issues of nanotechnologies, *ISO Focus*, 4(4), 40-42.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: With the advancements brought about by nanotechnology in various fields, the resulting innovations have been of utmost importance and have contributed significantly to many high-tech industries. However, in order to achieve these advancements, education in nanoscience and nanotechnology is becoming increasingly crucial. (Sheu & Jiang, 2021). Both formal and informal education play important roles in the success of nanoscience and nanotechnology education and teaching. (Bhushan, 2017). Interactive learning plays an important role in nanotechnology education (Srinivas, 2014). Diversifying the learning environment is essential for effective learning, as it appeals to students' multiple senses through student-centered activities (Tum & Kutluca, 2021). The main aim of this study is to examine the effect of nanoscience and nanotechnology education conducted in an enriched learning environment on middle school students' views and awareness of nanoscience and nanotechnology.

Materials and Methods: This research conducted a mixed methods research, combining both qualitative and quantitative methods. In this mixed methods approach, both qualitative and quantitative methods are used simultaneously in data collection, analysis, and presentation of findings (Creswell, 2012). The research design employed in this study is a convergent parallel design. This design is effective when the researcher collects and analyzes qualitative and quantitative data independently at one stage of the research and then combines or compares the two types of data. In this design, both types of data are collected independently at the same time in one phase of the research, and the data can be analyzed separately (Cresswell & Clark, 2018). The study consists of three main parts. Firstly, an enriched learning environment was designed for the teaching of nanoscience and nanotechnology. This learning environment included interactive activities, experiments, presentations, videos, and games in which students participated in small groups. Additionally, practical activities were carried out at a science and research center. In the second part of the study, the designed activities were implemented with 7th and 8th-grade students from various middle schools in the city of Konya. Before and after the implementation, the students' views and awareness of nanoscience and nanotechnology were determined using "Nanotechnology Awareness Survey" and "Student Views Form" as data collection tools. The quantitative data of the study were analyzed using descriptive and inferential statistical methods. In the descriptive statistics of the data, mean and standard deviation scores were used, while in the inferential analysis, Wilcoxon Signed-Rank Test and Independent Samples t-Test were applied based on the total scores of the pre-test and post-test results obtained by the students from the questionnaire. The qualitative data were analyzed through content analysis, and the effects of the application were assessed

Findings: When examining the findings from the Student views Form, it was observed that in the pretest, students associated nanotechnology with concepts related to science and technology. However, in the posttest, the emphasis shifted to the unit of measurement. Regarding how nanotechnology would impact our lives, students provided responses indicating a positive influence. In terms of students' views on the benefits and potential harms of nanotechnology, the pretest showed more "indecisive" responses, while the posttest indicated a dominant "yes" opinion. When examining the examples provided by students regarding the benefits of nanotechnology, in the pretest, there were more examples related to the field of science and

technology, while in the posttest, examples related to textile products were dominant. Regarding the examples given by students concerning the potential harms of nanotechnology, in the pretest, the category of "Misuse for malicious purposes" stood out, whereas in the posttest, the category of "Health issues" was more prominent. When exploring students' awareness of the nanometer scale, in the pretest, the category "No" was more prevalent, whereas in the posttest, the category "Yes" was more pronounced. When examining the students' percepti views ons from the nanotechnology awareness survey, it is observed that in the pretest, the category "No" is more prominent regarding their knowledge of the nanometer scale, whereas in the posttest, the category "Yes" stands out. In terms of providing examples related to nanometer dimensions, the category "Unable to give examples" is dominant in the pretest, while in the posttest, the category "Correctly provided examples" is dominant. Regarding their knowledge of a nanotechnology application or product, the category "No" is prevalent in the pretest, while the category "Yes" is dominant in the posttest. When analyzing the examples students gave for nanotechnology applications or products, the category "Water-resistant or stain-resistant materials" is prominent in both the pretest and posttest. As for students' views on whether they would encounter nanotechnology products or applications in nature, the category "Undecided" is more prevalent in the pretest, whereas the category "Yes" is dominant in the posttest. Regarding their willingness to take nanotechnology-related courses in their schools, the category "I would really like to" stands out in both the pretest and posttest. Reasons for their interest in taking nanotechnology-related courses show that in the pretest, the categories "Interest/curiosity in science and technology" and "Interest/curiosity in nanotechnology" are prominent, while in the posttest, the category "Interest/curiosity in nanotechnology" stands out. Students' views on the possibility of emerging new professions in the field of nanotechnology show that the category "Undecided" is prominent in both the pretest and posttest. Examining their reasons for wanting or not wanting to work in newly emerging nanotechnology professions, in the pretest, the category "Interest in a different profession" is more prevalent, while in the posttest, both "Interest in a different profession" and "Interest/curiosity/love for nanotechnology" categories are prominent. Regarding the methods they would use to be sure of the existence of atoms, in the pretest, the category "Microscopes" is more prominent, whereas in the posttest, the category "Microscopes that observe at the nanoscale" is highlighted. When examining the nanotechnology awareness survey, it is evident that students' knowledge about nanotechnology increased significantly from the pretest, where the category "A little" was prominent, to the posttest, where the category "A lot" stood out. Additionally, regarding the sources of their knowledge about nanotechnology, in the pretest, the category "Internet" was more prominent, while in the posttest, the category "Other/Nanoschool" was highlighted. When analyzing the nanotechnology awareness survey, it is evident that the students' knowledge and awareness of nanotechnology significantly increased from the pretest to the posttest. In terms of gender differences, there was no significant difference in the pretest scores between female and male students.

Discussion: After the implemented activities, it is evident that nanoscience and nanotechnology education in the ELE (Enriched Learning Environment) has changed students' views on nanotechnology and helped them form ideas about the nano scale. The majority of students hold positive views on nanotechnology's positive impact on their lives, and after the application, indecisiveness has increased in a positive direction. Students' indecisiveness regarding the benefits and harms of nanotechnology has been resolved, and their belief in the possibility of both benefits and risks has increased. Regarding the benefits of nanotechnology, students initially associated it more with science and technology, health, textiles, and products. However, after the application, they started to consider its potential benefits more in the textile industry and in the field of food. As for its potential harms, the initial views leaned towards misuse, but after the application, the focus shifted to health-related issues. There has been an increase in students' views of the various fields that nanotechnology can influence, with technology, health, education, and food being the most prominent areas. After the application, students' awareness and accuracy in providing examples related to nanometers have increased, and their indecisiveness has decreased. Additionally, there has been an increase in the number of examples provided for nanotechnology applications and products, as well as examples related to nanotechnology in nature. The study revealed that students expressed a desire to take nanotechnology-related courses in their schools and expressed interest in working in this field in the future. Moreover, after the application, the majority of students indicated they would use devices other than nanoscale observation tools to observe atoms.

Conclusion and Suggestions:

- Activity-based education increases students' interest in subjects; therefore, it is recommended to apply the contents of nanoscience and nanotechnology education in the enriched learning environment to primary or secondary school student groups, and to expand nanoscience and nanotechnology education
- It is observed that the media plays a significant role in nanotechnology awareness. Proper and effective use of the media can enhance awareness of nanotechnology and contribute to advancements in this field. Therefore, there should be more coverage of developments in the field of nanotechnology in the media.

EK-1: Öğrenci Görüş Formu

Değerli nanoOKUL katılımcıları,

Bu form sizlerin nanoteknolojiye yönelik görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen tüm veriler araştırma amaçlı kullanılacak olup hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Bu nedenle anket üzerine isim-soyisim ya da kimlik bilgisi yazmayınız. Formda görüş ve düşüncelerinizi belirlemek için hazırlanan 11 soru bulunmaktadır ve bu sorular doğru ya da yanlış cevap içermemektedir. Bu nedenle görüşlerinizi açık olarak ifade etmeniz beklenmektedir.

Çalışmaya katılmızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: K E

Yaşınız:

Sınıf düzeyiniz:

Mevcut okul ortalamanız:

Gelecekte çalışmak istediğiniz meslek:

Bilimsel dergi (TÜBİTAK Bilim Çocuk vb.) ya da bilim kulübü üyeliği: Var Yok

Annenizin eğitim durumu:

İlkokul

Lise

Üniversite

Diğer

Babanızın eğitim durumu:

İlkokul

Lise

Üniversite

Diğer

Görüş Formu

1. Nanoteknoloji denilince aklımıza ne geliyor?

2. Sizce nanoteknoloji yaşamımızı nasıl etkiler?

Olumlu etkiler

Olumsuz etkiler

Hem olumlu hem de olumsuz etkiler

Kararsızım

Bu görüşünüzün nedenini açıklar mısınız?

3. Nanoteknolojinin faydalarının yanı sıra zararlarının da olduğuna inanıyor musunuz?

Evet

Hayır

Kararsızım

Sizce bu fayda ve zararlar neler olabilir?

Faydalar	Zararlar

4. Sizce nanoteknoloji yaşamımızın hangi alanlarını etkileyebilir?

Sağlık

Eğitim

Ekonomi

Çevre

Sosyal

Teknoloji

Siyasal

Gıda

Güvenlik

Diğer

5. Nanometre ölçüsünü duydunuz mu?

Evet

Hayır

Hatırlamıyorum

Cevabınız evet ise nanometreyi nereden duydunuz?

- | | | | |
|-----------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| Öğretmenimden | <input type="radio"/> | Gazetelerden | <input type="radio"/> |
| Ders kitabından | <input type="radio"/> | Dergilerden | <input type="radio"/> |
| Televizyondan | <input type="radio"/> | İnternette | <input type="radio"/> |
| Radyodan | <input type="radio"/> | Diğer | <input type="radio"/> |

6. Nanometre boyutlarında bir örnek verebilir misiniz?

7. Bildiğiniz bir nanoteknoloji uygulaması ya da nanoteknoloji ürünü var mı?

Evet, örneğin.....

Hayır

8. Doğada nanoteknoloji ürün ya da uygulamalarına rastlayabilir miyiz?

Evet, örneğin.....

Hayır

Kararsızım

9. Okulunuzda nanoteknoloji ile ilgili bir ders almak ister miydiniz?

Çok İsterim

İsterim

Kararsızım

İstemem

Hiç İstemem

Bu görüşünüzün nedenini açıklar mısınız?

10. Sizce gelecekte nanoteknoloji alanında yeni meslekler ortaya çıkabilir mi?

Evet, örneğin.....

.....gibi meslekler ortaya çıkabilir.

Hayır

Kararsızım

Bu mesleklerden birinde çalışmak ister misiniz?

Evet, çünkü

Hayır, çünkü

Kararsızım, çünkü

11. Tüm maddelerin atomlardan oluştuğu söyleniyor. Size atomların varlığından nasıl emin olabiliriz? Görüşünüzü nedeni ile birlikte açıklayınız.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

H. Kübra ÖZALP HAMARTA¹  M. Ali GENÇ²  Serdar DANIŞ³ 

¹ Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye
hkozalp@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye
magenc@erbakan.edu.tr

³ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Konya, Türkiye
serdardanis33@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 03.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Sanat Eğitimi

Sanat Eseri

Özel Yetenekli Öğrenciler

Bilim Sanat Merkezi

Metafor

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin sanat eseri kavramına yönelik algı ve düşüncelerini metaforlar yoluyla çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı (hermenötik) araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Millî Eğitim'e bağlı Konya BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencilerinden 242 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2.... şeklinde kodlanarak temsil edilmiştir. Bu araştırmada veri toplamak için metafor tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı "sanat eseri..... gibidir, çünkü" şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler sanat eserinin dışavurumcu özelliğini f=41 (%17,8) en çok vurgulamıştır. Bu kategoride görülen "hayat" kelimesi en çok tekrarlanan metafor olmuştur. BİLSEM öğrencilerinin ürettikleri metaforu açıklayıcı cümlelerinden sanat eserini genellikle resim yapmak olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada ikinci olarak en çok vurgulanan durum sanat eserinin estetik haz kaynağı olduğudur. Öğrencilere göre sanat eseri, insana kendi iyi hissettiren, eğlendiren ve kalıcı olan niteliktedir. BİLSEM öğrencileri tarafından sanat eserinin özgün olması gereken ve emek isteyen bir nesne olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara yönelik olarak BİLSEM öğrencilerinin seçilen sanat eseri hakkında örnek eleştiri yazılarının incelenmesi önerisinde bulunulabilir. BİLSEM öğrencilerine sanat eseri kavramının algılanması konusunda örnek ders planları uygulanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Metaphorical Perceptions of Gifted Students towards the Concept of Artwork

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 03.08.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Art Education

Artwork

Gifted Students

Science and Art

Centre

Metaphor

This research aims to analyse the perceptions and thoughts of gifted students about the concept of artwork through metaphors. This research was carried out according to the interpretive (hermeneutic) research approach, which is one of the qualitative research methods. There are 242 students from Konya BİLSEM (Science and Art Centre) affiliated to the Ministry of National Education in the study group of the research. Participants were selected according to the easily accessible sampling method (Creswell, 2012) from the purposeful sampling methods. Students are represented by coding S1, S2.... Etc. In this direction, the data collection tool is structured as "an artwork is like....., because" According to the result of this research, the students emphasized the expressive feature of an artwork 41 (17.8%) more. The word life seen in this category was the most repeated metaphor. It is seen from the metaphor explanatory sentences produced by BİLSEM students that they generally perceive an artwork as painting. The second most emphasized case in the study is that an artwork is a source of aesthetic pleasure. According to the students, an artwork is a quality that makes people feel good, entertaining and permanent. The concept of an artwork was emphasized by BİLSEM students as an object that should be original and effort requiring. Case studies can be presented to BİLSEM students about what an artwork is and how it is produced. It should be ensured that BİLSEM students examine sample criticisms about selected artworks. Sample lesson plans can be applied to BİLSEM students on the perception of the concept of artwork and the results can be compared.

Atıf/Citation: Özalp Hamarta, H. K., Genç, M. A. & Daniş, S. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1087-1107.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Gelişme ve ilerlemenin öncüleri kabul edilen özel yetenekli öğrenciler, akranlarına göre yüksek başarı sergilemektedir. Yaratıcı olan bu bireyler toplumlar için vaz geçilmez değerdedir. Bilim ve teknolojide görülen hızlı gelişim ve dönüşümler ülkelerin yenilik ve gelişim faaliyetlerine yönelik rekabeti de artırmıştır (Kıymet ve Çakır, 2021). Dolayısıyla gelişen dünyada ortaya çıkan karmaşık problemlerle baş etmek, toplumların gelişimini sağlamak için yeni icat ve buluşlar için yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Akt; Güven ve Karasulu-Kavuncuoğlu, 2020). Renzulli (1978) bu öğrencileri yetenek, yaratıcılık ve motivasyon şeklinde üç özellekle ifade ederek bu özelliklerin etkileşimiyle üstün yetenekliliğin ortaya çıktığını belirtilmektedir. Renzulli'nin yaptığı bu tanım görsel sanatlar alanını da iyi ifade etmektedir. Wilson (2009) ise sanat alanının yetenek özelliğini teknik yetenek, görsel düşünce ve yaratıcılık olarak belirtmektedir.

Özel yetenekli bireylere en iyi eğitim imkânının sağlanması gereğine inanan Eflatun, bu bireyleri altın yaradılışlı ve geleceğin yöneticileri olarak görmektedir (Enç, 2005). Bu konuda Tozlu (2004), özel yeteneklilerin eğitilmesini bir milletin varlık meselesi olarak görmekte ve onların işlevsel kılınmasının hayati önemde olduğunu belirtmektedir.

Akranlarına göre gelişmiş özellikler gösteren özel yetenekli bireylerin başarılarını ortaya koymaları ve potansiyellerini en verimli şekilde kullanmaları farklılaştırılmış eğitim sayesinde olabilmektedir (Davaslıgil ve Zeana, 2004). Özel yetenekli öğrenciler için farklı eğitim programları bulunmaktadır. Türkiye'de özel yetenekli birey eğitiminde en önemli eğitim kurumları ise Bilim ve Sanat Merkezleridir (Bilsem). Bu kurumlarda bilimsel düşünce ile estetik değerler birleştirilmekte; araştıran, sorgulayan, üreten ve kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetişmesi sağlanmaktadır. Bilsem'de öğrencilerin erken yaşta yaratıcılıklarını fark etmeleri ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2016).

Bilsem'de beş aşamalı bir eğitim programı bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanan bu programlar Bilsem yönergesinde öğrencilerin uyum aşaması, destek aşaması, bireysel yetenekleri fark ettirme aşaması, özel yetenekleri geliştirme aşaması ve proje aşamasında eğitim aldıkları ifade edilmektedir (MEB, 2022). Oryantasyon, Destek ve Bireysel Yetenekleri geliştirme programında "Disiplin Temelli Sanat Eğitimi" verilirken Özel Yetenek Geliştirme ve Proje aşamalarında ise sanat üretimi için sanat eğitimi verilmektedir (Genç, 2016).

Görsel Sanatlar Alanında Özel Yetenek Özellikleri

Görsel sanatlarda özel yetenek özellikleri gösteren öğrencileri Clark ve Zimmerman (2004) performans, yaratıcı ifade, problem çözüme ya da kişilik özellikleri şeklinde kendini gösterdiğini belirtmektedir. Buradan hareketle görsel sanatlar alanında özel yetenekli bireylerin özelliklerini davranış özellikleri ve sanat özellikleri şeklinde ifade edilebilmektedir.

Davranış özelliklerine bakıldığında öğrencilerin erken yaşlarda gözlem yapma yeteneğinin, detaylara karşı hassasiyetinin ve bellek kullanımının iyi olduklarını göstermektedir. Bilgiyi hızlı edinerek kendi kendine öğrenmekte olan görsel sanatlarda yetenekli öğrencileri Chan (2006), sanat alanındaki problemlere kendine has yollar bularak çözen bireyler olarak ifade etmektedir. Motivasyon ve azim konusunda iyi olan (Garcia, 2006) bu bireylerde, sanata adanmışlık görülmektedir (Ballantyne, 2009). Araştırma ve keşfetme ve sanat yayınlarına duyarlı olan bu öğrenciler eski bilgilerini yeni bağlamda kullanabilmektedir (Handbook, 2013). Ayrıca düşünce ve aktivitelere hızlı adaptasyon ve kolay hatırlama gibi özellikleri de bulunmaktadır (Boland, 1986).

Ürün özelliklerine bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin resimlerinde akranlarına göre erken gelişme görülmektedir (Handbook, 2013). Resimlerinde asimetrik denge oluşturma (Chan, 2006), kontrollü çizgiler kullanma, formlarda gruplama ve güçlü hareket gibi özellikler görülmektedir (Boland, 1986). Objelerin ve

figürlerin gerçek biçimini ve oranlarını yakalama yeteneği görülmektedir. Figürlerde sıra dışılık ve çarpıtma (Chan, 2006), çalışmalarını görsel akıcılık içinde verme gibi özellikler bulunmaktadır (Handbook, 2013). Resimlerde şematik anlatım, temsili anlatım, hikâyeci anlatım (Boland, 1986), resimlerin ifade yüklü olması gibi özellikler görülmektedir (Grigorenko, 2010).

Görsel Sanatlar Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Seçimi (Tanılama)

Akranlarıyla kıyaslandığında yüksek yetenek gösteren öğrencilerin iyi yönlendirilmeleri için bu bireylerin erken fark edilmesi ve eğitilmesi önem arz etmektedir.

Sanat alanında özel yetenekli öğrencilerin davranış özellikleri, sanat ürün potansiyelini ortaya koyduğundan tanılama sürecinde ürün başarısı yanında öğrencinin sanata yönelik davranış özelliklerinin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çok sayıda araştırmacı sanat çalışmasının ortaya koyulduğu sürece dikkat çekmekte ve öğrencilerin bu süreçte sergiledikleri davranış özelliklerinin sanat ürününden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Haroutounian (2014), öğrencilerin gözlemlenmesinin tanılama için iyi bir başlangıç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar alanı tanılması bireyin aday gösterilmesiyle başlamaktadır.

Görsel sanatlar alanında tanılama için sanat eğitiminde alınan not, akademik başarı notu, portfolyo, informal kaynaklar, ürün başarısı, görüşme ve gözlemler gibi tanılama araçları kullanılmaktadır (Clark, ve Zimmerman, 2004). Aday gösterme, uzun süreli gözlem yapılmasını gerektirmektedir. Clark, ve Zimmerman (1992), sınıfta ve diğer eğitim ortamlarındaki gözlem tespitlerini yetenek tanılması için çok önemli görmektedir. Belli bir zaman sürecinde sanat çalışmalarının gözlenmesi, ürün değerlendirmenin ötesinde öğrencilerin analiz, sentez ve eleştirel düşüncelerini değerlendirdiğinden gözlemin önemi daha da artmaktadır (Haroutounian, 2014).

Türkiye’de çoklu tanılama ölçütlerinin kullanıldığı görsel sanatlar tanılması bireyin aday gösterilmesiyle başlamaktadır. Bilsen yönergesine göre aday gösterme okulun yönlendirme komisyonu tarafından yürütülmektedir. Aday olarak gösterilen öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen ölçme araçları ile ön değerlendirme aşamasından geçirilmektedir. Bu aşamayı geçen bireyler bireysel değerlendirmeye alınarak tanılama süreci tamamlanmaktadır. Tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanlarında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin BİLSEM’lere aday gösterilmesi Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde belirtilmiştir (MEB, 2022). Buna göre öğrenciler genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanları kapsamında değerlendirilmektedir.

Görsel Sanatlar Alanı Özel Yetenekli Öğrencilerde Eğitim

Görsel sanatlarda yetenekli öğrencilerin tanılması yapıldıktan sonraki aşama öğrencilere uygun eğitim imkânlarının sunulmasıdır. Burada belirlenen amaçlardan biri, öğrencinin potansiyelini geliştirmek ve onu özgüveni yüksek üretken bir biçimde yetiştirmedir (Üstün ve Çıkkılı, 2019). Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünce becerisine sahip olması, doğru ve mantıklı kararlar verebilmesi böylece sorunlara çözüm üretmesi önemli olmaktadır (Çağlı, 2022). Uygun eğitimde birey, sanat sayesinde, mekân ve zaman sınırlamasının ötesine geçerek geçmişini çözümlenebilmekte böylece geleceği yönlendirebilecek gücü kendisinde bulabilmektedir (Karabulut, 2008).

Görsel sanatlar alanında özel yetenekli öğrenciler sadece çizim yeteneğiyle değil orijinal fikir ya da yenilikler de göstermektedir (Cukierkorn, 2008). Yaratıcılığın görsel düşünce içinde gelişeceğinden hareketle görsel sanatlarda üstün yetenekli öğrenciler için verilen eğitimi görsel düşünce ve teknik beceri gibi iki yönde incelemek mümkündür. Teknik beceri bir sanat eserini oluşturan sanat eleman ve ilkelerini kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin nesnelere algılanan tüm öğelerini içeren formun ve nesnelere iki boyutlu görüntüsü olan şeklin oluşturulması (Önder, 2019) için teknikleri ve yöntemleri de kapsamaktadır. Edinilmiş bilgi, gözlem ve deneylerin düşünsel olarak yoğunlaşması sonucu kişiye özgü bir anlayışla eser oluşturma süreci ise görsel düşünceyi

oluşturmaktadır.

Görsel sanatlar üstün yetenek eğitiminin disiplinlerarası ve disiplin temelli olması gerekmektedir. Görsel sanatlar üstün yetenek eğitiminde verilecek eğitimin disiplinlerarası (holistik) uygulanması gerektiği Clark ve Zimmerman (1986) ve Cukierkorn (2006) tarafından vurgulanmaktadır. Sanat eğitimi içerisinde sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulamanın olması gerektiği belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin yaptıkları sanat çalışmaları bu öğrenme alanları sayesinde zenginleşmektedir (Carroll ve Tucker, 2007). Sanat tarihi eğitimi ile öğrenci kendi kültür ve medeniyetinin sanat ürünleri başta olmak üzere dünya kültür ve medeniyetinin önemli sanat verilerine ulaşmaktadır. Sanat eleştirisi ile öğrencilerin farklı medeniyetlerin farklı eserlerini karşılaştırabilir, eleştirebilir ve değerlendirebilir duruma gelmesi sağlanmaktadır. Estetik sayesinde öğrencinin sanat alanındaki kavramlara (sanat, zanaat, güzel, iyi, haz ve yüce) hâkim olması sağlanmaktadır. Sanat eserinin ne olduğu ne anlama geldiğini çözümlenmesi beklenmektedir. Estetik, sanatı anlamayla ilgili bir kavramdır. Sanatı anlamak algısal bir olay olduğu için estetiği oluşturan durumlar da sanat eserini algılama üzerine kuruludur. Bunun için sanat eseriyle izleyicinin iletişimsel boyutu üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir (Özalp, 2020). Sanat üretiminde (uygulama) sayesinde ise sanat ürünleri ortaya çıkarmak için gerekli malzeme ve teknik becerilere sahip olma ele alınmaktadır.

Görsel sanatlarda yetenekli öğrencilerin eğitiminde araştırma ve sorgulama yanında farklı form ve biçimleri farketmesi önemli olmaktadır. Dolayısıyla başarılı sanat uygulamaları için donanımlı atölye ve süre sınırlaması olmayan çalışma ortamı gerekmektedir (Clark ve Zimmerman, 2004). Öğrencinin deney yaparak ve farklı tekniklerde çalışarak yeni materyal ve teknikler kullanması önem arz etmektedir (Leon vd., 2010). Ayrıca öğrencinin sanat çalışmasında kendi anlayış ve yeteneğini kullanması, kendi yaptığı çalışmalar ile başkalarının yaptıkları sanat çalışmaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları takdir etmesi için cesaretlendirilmesi önemli olmaktadır (Boland, 1986).

Görsel sanatlarda özel yetenekli bireylere sanat eğitimi sağlayan Bilsem'de bulunan beş aşamalı eğitim programının uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme programında teknik beceri ağırlıktayken özel yetenek geliştirme ve proje aşamalarında ise sanat üretimi için görsel düşünce ağırlıklı sanat eğitimi verilmektedir (Genç, 2016). Sanat eğitiminde sanat eserinin ne olduğu ile ilgili çalışmalar öğrencilerin kendi yapacakları sanat çalışmalarını şekillendirmeleri için gereklidir. Bu nedenle sanat eğitimine yönelik araştırmalarda öğrencilerin sanat eseri kavramına yönelik hazırbulunuşluklarını tespit etmek eğitimin geçerliliğini artıracaktır. Bu durumu ortaya çıkarılabilmesi için metafor uygun bir teknik olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada kullanılacak metafor tekniği ile ilgili Hobby (2007) yaptığı araştırmasında metaforun düşüncenin temel bir süreci ve ürünü olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Metaforun gücü deneyimin anlamına ilişkin anlayışını ilerletme potansiyelinde yatar ve bu da gerçekliği tanımlar. Hobby (2007)'nin yaptığı araştırmanın sonucunda yaklaşık dokuz yaşında olan dördüncü sınıf öğrencilerine soyut bir düşünce olan metaforu öğrettiğini ve konu hakkında fikir ve düşüncelerini ifade etmek için yazılı ve görsel metafor kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, İsviçreli Psikolog Jean Piaget'nin on bir yaşın altındaki çocukların soyut düşünceyi kullanamayacağı inancını da çürütmektedir. Çocukların kurabileceği benzerlik türlerinin doğası gereği bir sınırı yoktur. Uygun araç özelliklerini konu alanıyla eşleştirmek için gerekli olan tek şey, ilgili alanlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktır" Eğer bir çocuk belirli bir konu ya da fikir hakkında bilgi ve anlayışa sahipse, metaforik bir yorum üretebilir. Çocuklar bu tür çağrışımlar yaratmak için bilgi ile donatılmalıdır. "Çocuklar belirli benzerlik türlerini algılama becerisinden yoksun oldukları için anlamada başarısız olurlarsa, eksik olan metaforik becerinin kendisidir. Ancak çocuklar sadece konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için başarısız olurlarsa, eksik olan metaforik yetenek değil alan bilgisidir" (Winner, 2002, s.432; akt: Hobby, 2007). Mevcut yaklaşımlar metafor yorumlamayı aktarılan özelliklerin çıkarılması, alta yatan kavramsal eşlemenin tanımlanması veya birebir uygun tanımlama üretilmesi olarak ele almıştır (Wan, Lin,

Du, Shen, Zhang, 2021).

Metaforların bir kavram hakkında öğrencilerin zihinlerinde var olan düşünceleri temsili ve dolaylı yoldan anlatması olarak kabul edildiğinde sanat eğitimi için önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak literatüre bakıldığında özel yetenekli bireyler üzerinde sanat eseri kavramına yönelik metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin metaforlar yoluyla sanat eseri kavramına dair düşüncelerini ve algılarını incelemek bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencileri, 'sanat eseri' kavramını açıklamak için kullandıkları metaforlar, hangi kategoriler altında toplanabilir?
2. BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencileri, 'sanat eseri' kavramı hakkındaki algılarını ifade etmek için hangi metaforları üretmiştir?
3. BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencileri tarafından 'sanat eseri' kavramına yönelik en çok tekrar edilen metaforlar hangileridir?
4. BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencilerinin 'sanat eseri' kavramına yönelik ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı (hermenötik) araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu araştırma yaklaşımında gözlenebilir tek bir gerçeğin yerine çok sayıda gerçeği ya da tek bir olayı farklı şekillerde betimleme, anlama ve yorumlama amacı vardır. Neticede ulaşılan gerçeklik, çoklu ya da bağlam temelli olabilir (Merriam, 2009). Toplumsal olguların kendine özgü yöntemlerle incelenmesi gerektiğini savunan yorumsamacı bilim anlayışına göre insan eylemleri ve toplumsal gerçeklikler toplumsal ve kültürel bağlamı içerisinde ve olabildiğince kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla ele alınıp incelenmelidir (Altıntaş ve Erdem, 2021). Hermeneutik bakış açısı sosyal olgu için açıklamanın doğasını ve sınırlarını aydınlatır. Bu açıklamalar sosyal dünyaya ilişkin bilgimizi oluştururlar; araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler, zihinsel arayışlarının niteliğini ve ufkunu çizdiği için hermeneutik anlayıştan yararlanırlar (Kissack, 2002) Bu doğrultuda sanat eseri kavramının öğrencilerin zihninde oluşturduğu gerçekliği görmek ve anlamak için hermenotik araştırma yaklaşımı kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Konya BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) öğrencilerinden 242 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine (Creswell, 2012) göre seçilmiştir. Öğrenciler verilerin analizinde Ö1, Ö2.... şeklinde kodlanarak temsil edilmiştir. Öğrencilerin alan, yaş ve cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo1. Öğrencilerin Alan, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Alan	Öğrenci Sayısı
17	4	Kız	131	Görsel Sanatlar (G)	67
16	4	Erkek	111	Zihinsel (Z)	152
15	16			Müzik (M)	11
14	8			İki Alanlı (ZM, ZG)	12
13	9				
12	11				
11	27				
10	76				
9	49				
8	30				
7	8				
Toplam					242

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplama aracı iki bölüm şeklinde tasarlanmıştır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet ve alanları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırmada veri toplamak için ikinci bölümde metafor tekniğinin kullanılacağı bölüme yer verilmiştir. Metafor kullanımı, iki nesne arasındaki benzer özelliklerin ilişkilendirilmesine dayalı olarak bir fikrin diğerine aktarılmasını gerektirir (Hobby, 2007). Kavramsal metaforda kaynak ve hedef alan olmak üzere iki alan vardır. Başka bir kavramsal alanı anlamak için kendisinden metaforik ifadeler çıkardığımız kavramsal alana kaynak alan, bu şekilde anlaşılan kavramsal alana ise hedef alan denir. Hedef alan, kaynak alanı kullanarak anlamaya çalıştığımız alandır (Kövecses, 2002). Bu doğrultuda veri toplama aracının ikinci bölümü “sanat eseri.....gibidir, çünkü” şeklinde yapılandırılmıştır.

Veri toplamada öğrencilere ilk olarak araştırmanın amacı ve veri toplama aracının nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Açıklamalardan sonra öğrencilere metaforlarını yazmaları ve açıklamaları için 20 dakika süre verilmiştir. Toplanan formlar kodlanarak analiz sürecine hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve metafor analizinin tutarlılığını test etmek için uzman incelemesi (Patton, 2014) yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacının dışında 3 farklı alan uzmanı, metaforları ve ulaşılan kategorileri incelemiştir. Hedef alan ve kaynak alan arasında uyumsuzluk tespit edilen metaforlar, görüş birliğiyle araştırmadan çıkarılmıştır. Son olarak ilgili metaforlara ilişkin yüzde, frekans ve alıntılara bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Merriam’a (2009) göre bir kapsam analizi olan içerik analizi belli bir konuşma kalıbının ya da sözcük grubunun kaç kere kullanıldığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın analizi ile üretilen metaforlar, tekrar sayısı ve anlam bakımından incelenmiştir.

Etik: Araştırmanın yapılması Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 11.03.2022 tarih ve 2022/111 karar sayısı ile uygun görülmüştür.

BULGULAR

BİLSEM Öğrencilerinin Metaforlarından Ortaya Çıkan Kategoriler

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, sanat eseri kavramına ilişkin olarak üretilmiş toplam 230 metafor tespit edilmiş ve bunların 220 tanesinin geçerli olduğu anlaşılmıştır. 10 metafor konu dışı ifadeler içermektedir ve geçersiz olduğu saptanmıştır. Bu bölümde katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi, metaforun konusu ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki şeklinde analiz edilmiştir. Metaforlar iki olgu arasında hedef ve kaynak olarak adlandırılabilir. Hedef ve kaynak metaforu oluşturan birey için farklı işaret sistemlerinde duysal ve algısal şekilde belirtilebilir (Forceville, 2008:12). Bu nedenle üretilen metaforlar farklı yön ve anlatımlarda olmaktadır. Metaforların altında yatan anlamı çözümlerken bireyin yazdığı ya da söylediği “çünkü.....” ifadesinin iyi çözümlenmesi gerekmektedir. Bu ifadelerde bir metaforun çok yönlü anlamlar içerdiği ortaya çıkmaktadır. Çok yönlü metaforlar şu boyutlara göre ayırt edilebilir: (1) hedef ve kaynak alanlara işaret etmek için hangi işaret sistemlerine ve duysal ifadelere başvurulduğu; (2) metaforun durağan mı yoksa hareketli temsillerde mi ortaya çıktığı; (3) metaforik benzerliğin hangi yollarla işaret edildiği; (4) bir metaforun üreticisi tarafından ne kadar açık veya örtük bir şekilde iletildiği; (5) bir metaforun yaratıcı olup olmadığı (6) kültürel bağlamın çok yönlü metaforların alımlanması üzerinde ne gibi bir etkiye sahip olabileceği. (Forceville, 2008: 23). Bu araştırmada her metafor imgesi sanat eseri kavramının sahip olduğu anlam bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 17 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tablo 2, kategori geliştirme aşamasında derlenen ve 220 adet metaforun belli bir kategori altında toplanmasında kullanılan özellikleri göstermektedir.

Tablo 2. Metafor Kategorilerinin Oluşturulması

<p>Dışavurumcu sanat eseri - sanatçının zihninden çıkan her türlü duygu ve düşünce, hiçbir engel tanımadan dış dünyayla buluşma şansını ancak sanat eserleri sayesinde kazanabilir. - kimi sanat eseri yumuşaktır ama bazıları acı veya öfkeyi anlatır</p> <p>Estetik haz veren sanat eseri -Tadı damağında kalır bir daha istersin, sanat eseri insanı kendine çeker. Gördükçe bir daha ister. - sanat eserini yapan kişi onun güzelliği ile bir düşer dalar. -İnsanlara güzelliği ile örnek olurlar. -sanat eseri çok önemli ve güzeldir.</p> <p>Sanat değeri olan sanat eseri -Sanat eserleri sanat için yapılmıştır. -Sanat eseri tekdir, aynısından yapılırsa sanat eseri olmaz.</p> <p>Terapi eden sanat eseri -Huzur veren orman. Kendinizi bıraktığınız zaman içinizi ferahlatır. Sizi karamsar duygulardan uzaklaştır kendimizi bulmamızı sağlar. - Müzik beni rahatlatıyor ve bana fikir veriyor kendimi yalnız hissetmiyorum ve müzik benim hep yanımda gibi hissediyorum.</p> <p>Faydacı sanat eseri -İşimize yarar ve onları biz yaparız.</p> <p>Hayal gücü ve farklı bakış açısı geliştiren sanat eseri - Bir sanata bakınca aydınlanıyor hayal gücüm geliyor. Aklıma farklı fikirler geliyor. - Gerçek olmayan şeylerin gerçekleşmesidir</p> <p>Eğlendiren sanat eseri - Sanat eseri eğlenceli bir şeydir. -Resim, hayata bir anlam katar. Sevgi, mutluluk, eğlence.</p> <p>Yetenek gerektiren sanat eseri -Herkes yapamaz mesela ben, buna el yeteneği olanlar yapabilir. -Bir insanlığın kabiliyeti altın kadar değerlidir.</p> <p>Kalıcı olan sanat eseri -sanat eseri tarihe geçebilir. -sanat eseri kayıp olmaz başına büyük bir şey gelmezse akıllardan silinmez.</p>	<p>Görsel sanatlar ürünü olan sanat eseri -Sanat eserleri resimde olabilir. -Sanat eserinin çoğu resim ile oluşuyor.</p> <p>Yansıtmacı sanat eseri -Sanatçının düşünce yapısı içinde bulunduğu toplumun düşüncesi, kültürü, davranış şekilleri ile şekillenir. Bu yüzden sanatçı burada oluşan düşüncesini sanat eserine yansıtır. -Hepsi birleşip bir eseri ortaya koyabilir, istediği şeyi resimleyebilir, kopyalayabilir istediği yeri. O yüzden sanat eseri boya kalemleri gibidir.</p> <p>Etkileyici sanat eseri - Parlak şeyler insanın çok dikkatini çeker. - Bir sanat eseri yapınca ya da görünce heyecanlanırım.</p> <p>Özgün sanat eseri -Farklı çeşitlerde, farklı renklerde farklı boyutlarda, farklı alanla ilgili, farklı şekillerde ve farklı duygularda olabilir. İşte bu farklılıklar sanat eserinin en büyük heyecanıdır. -Bir resim yaparken herkes kendi düşüncesini yapar. Kimi bir ev yapar, kimi bir çocuk yapar, kimi bir kelebek yapar, kimi ise bir robot yapar. Bazıları ise kendileri bir yaratık yaratıp onu yaparlar. O yüzden sanat eserini hayale benzettim.</p> <p>Eğitici sanat eseri -Her şeyi bize öğretir. Eğlenmemizi sağlar.</p> <p>Hayati önem -Bizi hayatta tutan nefes gibidir. Hayat zorluklarla dolu yıpratıcı ve sonu bilinmez bir şeydir. Sanat yapmak ve sanat eseri yaşamına değer katar ve sana yaşıyor olduğunu hissettirir. -sanat olmasa insanlar yaşayamaz ve sanat bir devrimin en önemli şeyidir. Bir milletin oksijenidir.</p> <p>Bilimsel bir süreç olan sanat eseri - içinde bilim geçer. - bilim ve sanat benzerdir. İkisinde de çalışma vardır. Eğer yoğun çaba olmazsa ikide yapılamaz. Bu ikisi aslında çok farklı görünse de çok benzerdir. Birisinde duygu diğerinde mantık vardır. Mantık ve duygu sayesinde benzerlik olur.</p> <p>Emek verilen sanat eseri -Başarıya ulaşmak için uğraşırız ve sanat eseri yapmak için de uğraşırız ve emek harcarız. -Yapmak için uğraşmak, çalışmak ve detaylandırmak gerektirir.</p>
---	---

Araştırmaya katılan 242 öğrencinin “sanat eseri” kavramının zihinlerinde canlandırdığı olgular incelendiğinde elde edilen 220 adet geçerli metaforun sınıflandırılması sonucunda dışavurumcu, estetik haz veren, sanat değeri taşıyan, terapi eden, estetik nitelikte olan, hayal gücünü ve farklı bakış açısını geliştiren, eğlendiren, yetenek gerektiren, kalıcı olan, görsel sanatlarla eş tutulan, yansıtmacı, etkileyici, özgün, faydacı,

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

eğitici, hayati önem taşıyan, bilimsel bir süreç olan ve emek isteyen sanat eseri şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilere dâhil olan metaforlar, öğrenci sayılarına göre aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Öğrencilerden alınan verilere göre en belirgin örnekler incelenerek metaforların içerikleri ve zihinsel karşılıkları değerlendirilmiştir.

BİLSEM Öğrencilerinin “Sanat Eseri” Kavramıyla İlgili Ürettiği Metaforlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin sanat eseri kavramına yönelik ürettiği metaforlar ve sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f (%)	Metaforlar n=226
Sanat eserinin Dışavurumcu yönünü vurgulayan metaforlar	41(%17,8)	Özgürlük 1, fikir 1, pamuk-demir 1, ruh 2, toplumun yansımaları 1, hayat 6, ayna 3, kuş 2, göz 1, gerçek dünya 2, insan 2, duygu 6, ay 1, beyin 1, sanatçı 2, hayal 3, akıl 1, su 1, zihin 1, rüya 1, gökkuşağı 1, dil 1.
Sanat eserinin Estetik haz veren yönünü vurgulayan metaforlar	30(%13)	Sevdiğim yiyecek 1, ateş 1, soba 1, fikir 1, çiçek 2, düş 1, ev 1, hayvanlar 1, etliemek 1, naneli şeker 1, karabiber 1, meyve 1, dondurma 1, şeker 3, kazak 1, çıtır tavuk 1, süt 1, bal 1, gökyüzü 1, ülkemiz 1, hayal 1, Güzel bir şey 1, güneş 1, heykel 1, şeker 1, evren 1, dünya 1.
Sanat eserinin Sanatsal değerini vurgulayan metaforlar	21(%9,1)	Ben 1, emanet 1, altın 1, amaç 1, cam 1, tarih 1, resim 2, eşsiz şeyler 2, ders notu 1, başarı 1, tarihi eser 1, sanat 1, şeker 1, saygı görmek 1, elmas 1, rüya ve hayat 1, tarihi özel şey 1, pırlanta 1, hayat damarı 1.
Sanat eserinin Terapi yönünü vurgulayan metaforlar	14(%6)	Ruh 1, orman 1, müzik 1, şeker 1, özel güç 1, zihin 1, pamuk 1, matematik 1, gökkuşağı 1, özgür kuş 1, huzur 1, oksijen 1, mutluluk2.
Sanat eserinin hayal gücü farklı bakış açısı Kazandırma yönünü vurgulayan metaforlar	32(%13,9)	Bulutlar 1, hayal ürünü 2, mum ışığı 1, hayat 2, resim 1, tutkal 1, su 1, aydınlık 1, gökkuşağı 1, dönme dolap 1, rüya 1, hayal 11, oyun hamuru 2, her şey 1, eğlence 1, çocuk 1, kalem tıraş 1, yıldız 1, doğaçlama 1,
Sanat eserinin Eğlenceli yönünü vurgulayan metaforlar	11(%4,7)	Oyun 2, kelebek 1, eğlence 4, harika 1, bilgi 1, boyama 1, mutluluk 1,
Sanat eserinin yeteneğe bağlı olduğunu vurgulayan metaforlar	9(%3,9)	Altın 1, hayat 1, şahane 1, resim 1, sessizlik 1, gerçek 1, resim 1, çiçek 1, yetenek 1.
Sanat eserinin kalıcı olduğunu vurgulayan metaforlar	7(%3)	Tarih 1, heykel 1, rüzgâr 1, hatıra 1, tükenmez kalem 1, anı 1, geleceği inşa etmek 1.
Sanat eserinin emek verilen niteliğini vurgulayan metaforlar	14(%6)	Bal 1, kitap 1, başarı 2, insan 1, emek 1, hayal 1, tarihi eser 1, şeker1, tasarım 1, bilim 1, yetenek 1, mercek 1, pırlanta 1.
Sanat eserini Görsel sanatlar ile ilişkilendiren metaforlar	3(%1,3)	Resim 2, gökkuşağı 1.
Sanat eserinin yansıtmacı niteliğini vurgulayan	13(%5,6)	Dünya 3, boya kalemleri 1, hayat 3, saat 1, insan 3, pencere 1, cam 1,
Sanat eserinin etkileyici niteliğini vurgulayan	6(%2,6)	Müzik 1, güneş 1, parlak nesne 1, mutluluk 1, damla 1, kalem tıraş 1
Sanat eserinin Özgünlük niteliğini vurgulayan	3(%1,3)	Hayal 1, evren 1, canlılar 1,
Sanat eserinin faydacı niteliğini vurgulayan	3(%1,3)	Basketbol 1, kalem 1, robot 1.
Sanat eserinin eğitici olduğunu vurgulayan	4(%1,7)	Eğitici 1, bilgi 1, öğretmen 1, duvar boyamak 1.
Sanat eserinin Hayati derecede önemli olduğunu vurgulayan metaforlar	6(%2,6)	Nefes 1, organlar 1, hayat 1, hayat damarlarından birisi 1, oksijen 1, su 1,
Sanat eserinin Bilimsel bir süreç olduğunu vurgulayan metaforlar	3(%1,3)	Bilim 3.
Diğer	10(%4,3)	Kedi 1, insan1, canavar1, zor1, lastik1, resim ve spor1, kutu1, defter1, bilsem1, rüzgar1.

Tablo 3'e bakıldığında öğrenciler sanat eserinin dışavurumcu özelliğini 41 (%17,8) daha çok vurgulamıştır. Bu kategoride görülen hayat (6) kelimesi en çok tekrarlanan metafor olmuştur. Sanat eserinin

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Hayal gücü ve farklı bakış açısı kazandırma yönünün 32 (%13,9) en çok vurgulanan ikinci kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoride hayal (11) kelimesi en çok tekrarlanan metafor olmuştur. Sanat eseri kavramının estetik haz veren niteliğinin 24 (%10,4), en çok vurgulanan üçüncü kategori olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategori için en çok şeker (3) kelimesi tekrarlanmıştır. Sanat eserinin sanatsal değerini vurgulayan 21 (%9,1) adet metafor üretilmiştir. Burada resim (2) ve eşsiz şeyler (2) ifadeleri en çok tekrar edilen metaforlardır. Sanat eserinin Terapi yönünü vurgulayan 14 (%6) metafor üretilmiştir. Bu kategoride mutluluk (2), Ruh (1), orman (1), müzik (1), şeker (1) gibi metaforların yer aldığı görülmektedir. Sanat eserinin emek verilen niteliğini vurgulayan 14 (%6) metafor üretilmiştir. Bu kategoride başarı (2), bal (18), kitap (1) gibi metaforların tekrar edildiği görülmüştür. Sanat eserinin yansıtmacı niteliğini vurgulayan 13 (%5,6) adet metafor olduğu görülmektedir. Burada en çok insan (3) ve dünya (3) kelimeleri tekrarlanmıştır. Sanat eserinin Eğlenceli yönünü vurgulayan metaforlara bakıldığında 11 (%4,7) farklı metafor üretilmiştir. Bunlardan en çok tekrar edilen eğlence (4) ve oyun (2) kelimeleri olmuştur. Sanat eserinin yeteneğe bağlı olduğunu vurgulayan 9(%3,9) farklı metafor üretilmiştir. Altın (1), hayat (1), şahane (1), resim (1), sessizlik (1), gerçek (1), resim (1), çiçek (1), yetenek (1) kelimeleri bu kategoride üretilmiş metaforlardır. Sanat eserinin kalıcı olduğunu vurgulayan 7 (%3) metafor üretilmiştir. Bunlar tarih (1), heykel (1), rüzgâr (1), hatıra (1), tükenmez kalem (1), anı (1), geleceği inşa etmek (1) ifadeleridir. Sanat eserinin etkileyici niteliğini vurgulayan 6 (%2,6) adet metafor üretilmiştir. Bunlar müzik (1), güneş (1), parlak nesne (1), mutluluk (1), damla (1), kalem tıraş (1) ifadeleridir. Sanat eserinin Hayati derecede önemli olduğunu vurgulayan Nefes 1, organlar 1, hayat 1, hayat damarlarından birisi 1, oksijen 1, su 1 metaforlarıyla toplam 6 (%2,6) adet olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 6 (%2,6) adet metaforla sanat eserinin estetik yönünün vurgulandığı tespit edilmiştir. Bunlar, güzel bir şey (1), güneş (1), heykel (1), şeker (1), evren (1), dünya (1) metaforlarıdır. Sanat eserinin eğitici olduğunu vurgulayan 4 (%1,7) adet metafor üretilmiştir. Bunlar, eğitici (1), bilgi (1), öğretmen (1), duvar boyamak (1) ifadeleridir. Sanat eserini Görsel sanatlar ile ilişkilendiren, sanat eserinin özgünlük niteliğini vurgulayan, sanat eserinin faydacı niteliğini vurgulayan ve sanat eserinin bilimsel bir süreç olduğunu vurgulayan metaforlar 3 (%1,3)'er adet olup, bunlar en az sayıda metafor üretilen kategoriler olmuştur. Verilen kavram ile ilişkisel cevaplar içermediği anlaşılan 10 (%4,3) adet metafor ise diğer kategorisinde yer almıştır.

BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) Öğrencileri Tarafından ‘Sanat Eseri’ Kavramına Yönelik En Çok Tekrar Edilen Metaforlar

Sanat eseri kavramı üzerine öğrencilerin ürettikleri metafor sayılarına genel olarak şekil 1'e bakıldığında en çok sayıda "hayal (18)" metaforu üretilmiştir. Hayal metaforu hem sanat eserinin dışavurumcu özelliğini vurgulamak hem de sanat eserinin estetik haz veren niteliğini vurgulamak için ifade edilmiştir. Ayrıca sanat eserinin emek sonucu ortaya çıkabileceğini vurgulayan bir metafor olarak da ifade edildiği görülmektedir. İkinci olarak en çok tekrar edilen metafor "hayat (17)" tır. Hayat metaforu sanat eserinin dışavurumcu yönünü vurgulayan, sanat eserinin hayal gücünü ve bakış açısını değiştirme niteliğini vurgulayan, sanat eserinin yansıtmacı niteliğini vurgulayan, sanat eserinin yetenek sonucu ortaya çıkabileceğini ifade eden kategorilerde yer aldığı görülmektedir. Üçüncü olarak en çok tekrar edilen diğer metafor ise "resim (9)" olmuştur. Şeker (8) metaforu yine en çok tekrar edilen metaforlar arasında yer almaktadır. Dünya ve insan metaforları 7 adettir ve dışavurumcu, estetik haz veren ve yansıtmacı sanat eserini anlatmak için kullanılmıştır. Duygu (6) ve eğlence (5) metaforları dışavurumcu ve eğlenceli sanat eserini vurgulamak için kullanılmıştır. Ayna, gökkuşağı, oyun ve bilim, kuş, sanatçı, su ve rüya metaforları az sayıda tekrar edilmiş ve daha çok sanat eserinin önemini ve eğlendiren, öğretici yönlerini vurgulamak için kullanılmıştır.



Şekil1. En Çok Tekrar Edilen Metaforların Kelime Bulutu İle Temsili

BİLSEM (Bilim Sanat Merkezi) Öğrencilerinin 'Sanat Eseri' Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı ve Çözümlemesi

Dışavurumcu Sanat Eseri ve Hayal Gücünü, Bakış Açısını Geliştiren Sanat Eseri

Sanat eserinin duyguları dışavuruma özelliğini vurgulayan 41 adet metafor üretilmiştir. Tablo 3'te, özgürlük, fikir, pamuk-demir, ruh, toplumun yansıması, hayat, ayna, kuş, göz, gerçek dünya, insan, duygu gibi metaforların sanat eserinin duyguları dışa vurma niteliğini vurgulamak için üretildiği görülmektedir. Ruh ve hayat metaforları öğrenciler tarafından duygu yansıtımını tanımlamak amacıyla en çok sayıda üretilmiştir. Dışavurum metaforuna yakın olarak hayal gücünü ve bakış açısını geliştiren sanat eseri metaforu yaratıcılığı vurgulamak amacıyla 32 öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri ve öğrenci ifadelerinden en belirgin olanları şu şekilde sıralanmıştır:

Ruhumuz bazen içimizden çıkıp özgür kalmak ister, işte sanatta böyle, açığa çıkmazsa kayıp olur (Ö152). (Ruh), Eser ruhun ortaya koyduğu şeydir (Ö140). (Hayat), bazı sanat eserleri hayatımızın bir parçası gibidir. Sanat eseri hayatımızı anlatır (Ö38), bu ifadelerden öğrencilerin daha çok sanat eserinin ruhsal durumunun ve düşüncelerinin sanat eseri yoluyla ortaya çıktığını vurguladıkları anlaşılmaktadır. (Hayal), resimlere hayal gücümüzdeki bütün şeyleri ne varsa onları çizmektir, mesela hayvanların, geleceğin resmi gibi (Ö156), ve (Gökkuşağı), Gökkuşağının renkleri farklıdır, düşüncelerimizde farklıdır (Ö131), ifadelerinde öğrenciler sanat eserinin bakış açısını ve hayal gücünü geliştiren özellikte olduğunu vurgulamaktadır.

Estetik Haz Veren ve Sanatsal Değeri Olan Sanat Eseri

Sanat eserinin estetik haz veren bir unsur olduğunu vurgulayan 30 adet metafor üretilmiştir. Ateş, soba, fikir, çiçek, düş, ev, karabiber, meyve, dondurma, şeker gibi metaforların sanat eserinin estetik haz verici niteliğini vurgulamak için sıralandığı görülmektedir. Çiçek ve şeker metaforları estetik haz veren sanat eseri kategorisinde en çok tekrar edilen metaforlar olmuştur. Aynı şekilde sanat eserinin sanatsal değeri olduğunu vurgulayan metaforlar kategorisinde 21 adet metafor üretilmiş olup en çok tekrar edilen kelimelerin pirlanta, elmas olduğu görülmektedir. Sanat eserinin estetik haz veren niteliğine ve sanatsal değeri olduğuna dayalı örnekler aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

(Güneş), "insanlara güzelliği ile örnek olurlar (Ö66).", (soba), "insanın içini ısıtır (Ö23).", (yiyecek), "tadı damağında kalır bir daha istersin sanat eserini de insanı kendine çeker. Gördükçe bir daha ister (Ö20).", (Güzel bir şey), "sanat eseri güzeldir (Ö51).", ifadeleriyle öğrencilerin sanat eserinin bakış açısını ve hayal gücünü geliştiren özellikte olduğunu vurgulamaktadır. Sanat eserinin sanatsal değeri olduğunu vurgulayan metaforlara örnek olarak öğrenci ifadelerinden Ö30'un (altın), "sanat eserinin değerini herkes anlamaz fakat değerli olduğu anlaşınca değerine paha biçilemez." ve Ö128'in (elmas), "değerini bilmeyen 3 paraya satar değerini bilirse dünyaya değişmez." ifadeleri en çarpıcı örneklerdir.

Terapi Eden ve Emek Verilen Sanat Eseri

Bu iki kategori için 14'er adet metafor üretilmiştir. Bunların arasında Ruh, orman, müzik, şeker, özel güç, zihin, pamuk gibi metaforlar sanat eserinin terapi eden bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bal, kitap, başarı, insan, emek, hayal, tarihi eser, şeker, tasarım gibi metaforlar sanat eserinin emek verilen bir unsur olduğunu ifade etmek için kullanılmıştır. Sanat eserinin terapi eden ve emek verilen bir unsur olduğunu vurgulayan öğrenci ifadeleri şu şekilde sıralanmıştır:

(*Şeker*), *resim insanı rahatlatır (Ö118)*, (*pamuk*), *sanat eseri bir pamuğa benzer sanat eserini yapınca kocaman bir pamuğun içindeyim gibi bir hissiyat verir ve beni rahatlatır ve sakinleştirir (Ö174)*, (*oksijen*), *sanat eseri insanların içini açar (Ö210)* gibi öğrenci ifadeleri sanat eserinin ruhu rahatlatan ve iyi hissettiren niteliklerini ön plana çıkarmaktadır. Aynı şekilde sanat eserinin emek verilmeden oluşmayacağını vurgulayan öğrenci ifadeleri (*kitap*), *“kitap bin bir emekle yazılır. Yazılan kitap bir insanın yolunu aydınlatır. Kitap okumak en sevdiğim şeydir (Ö227).”*, (*mercek*), *“başarıyı elde etmek zordur, ama bulduğunda hayatın sonuna kadar hayatı kolaylaştırır (Ö148).”* şeklinde sıralanabilir.

Yansıtmacı ve Eğlenceli Sanat Eseri

Sanat eserinin doğayı, toplumu, insanı yansıtan özellikte olduğunu vurgulayan toplamda 13 metafor üretilmiştir. En çok tekrar edilen metaforlar Dünya, hayat ve insan olmuştur. Bu kategoride verilen en çarpıcı öğrenci ifadeleri şu şekilde sıralanmıştır: (*dünya*), *“dünya'da yaşanan olayları, düşünceleri ve değişiklikleri anlatır ve onunda oluşumu aynı dünyanınki gibi sabır ister (Ö166).”*, (*mercek*), *“başarıyı elde etmek zordur, ama bulduğunda hayatın sonuna kadar hayatı kolaylaştırır (Ö148).”*, (*başarı*), *“başarıya ulaşmak için uğraşırız ve sanat eseri yapmak için de uğraşırız ve emek harcarız (Ö15).”*

Sanat eserinin eğlenceli olduğunu ifade eden toplamda 11 adet metafor üretilmiştir. Bunlardan en çok tekrar edilen oyun ve eğlence olmuştur. Bu kategoride verilen en çarpıcı öğrenci ifadeleri şu şekilde sıralanmıştır: (*kelebek*), *“çok tatlı çok güzel eserler çıkar ortaya ve kelebek gibi cıvıl cıvıl ve çok renkli (Ö19).”*, (*eğlence*), *“istediğimizi bazen yaparız ve yeni şeyleri öğrenirim (Ö46).”*, (*oyun*), *“yapmak ve bakmak çok eğlenceli (Ö83).”*

Yeteneğe Bağlı Gelişen Sanat Eseri

Sanat eserinin yeteneğe bağlı gelişen bir unsur olduğunu vurgulayan bu kategoride 9 adet metafor üretildiği görülmektedir. Altın, hayat, şahane, resim, sessizlik gibi metaforları içeren bu kategoride özel bir yeteneğe bağlı olarak sanat eseri üretilbileceği vurgulanmaktadır. Bu kategoride verilen en çarpıcı öğrenci ifadeleri şu şekilde sıralanmıştır: (*gerçek*), *“sanat eserini başarılı insanlar yapar(Ö142).”*, (*şahane*), *“insanların çizemediğini çizmek şahane (Ö67).”*, (*resim*), *“o resim çizen kişinin öyle bir yeteneği varda sattığı zaman ortaya güzel bir resim çıkar (Ö145).”*

Etkileyici ve Önemli Olan Sanat Eseri

Sanat eserinin etkileyici olduğunu vurgulayan 6 adet metafor müzik, güneş, parlak nesne, mutluluk, damla, kalem tıraş şeklinde sıralanmıştır. Bu metaforlar daha çok sanat eserinin insanların düşüncelerini değiştirme ve kendine hayran bırakma anlamlarında kullanılmıştır. Sanat eserinin etkileyici olma kategorisinde verilen öğrenci cevaplarından en belirgin olanlar şunlardır: (*mutluluk*), *“bir sanat eseri yapınca ya da görünce heyecanlanırım (Ö155).”*, (*damla*), *“duygu damlaları gibi, duygu hissettiren yaratıcı yetenekli bir damla gibidir (Ö169).”*, (*güneş*), *“hep parıldar (Ö58).”*

Sanat eserinin çok önemli olduğunu ifade etmek için sanat eserinin hayati derecede önemini vurgulayan metaforlar kategorisinde de 6 adet metafor üretilmiştir. Nefes, organlar, hayat, hayat damarlarından birisi, oksijen, su gibi metaforlar öğrencilerin sanat eserinin hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Sanat eserinin önemli olduğunu vurgulayan bu kategoriye ait en belirgin öğrenci cevapları şu şekildedir:

(*Nefes*), *“bizi hayatta tutan nefes gibidir. Hayat zorluklarla dolu yıpratıcı ve sonu bilinmez bir*

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

şeydir. Sanat yapmak ve sanat eseri yaşamına değer katar ve sana yaşıyor olduğunu hissettirir (Ö16).”, (hayat), “sanat eserini hayal gücümüz ile yaparız. Sanat eseri hayatımızın bir parçası olmuştur (Ö153).”, (hayat damarlarından birisi), “sanat her insanın hayatında bulunan bir eserdir. Bir insanı dinlemek bile sanattır (Ö165).”

Eğitici Sanat Eseri

Sanat eserinin eğitici olduğunu vurgulayan bu kategoride 4 adet metafor üretilmiştir. Bu dört metafor sanat eserinin incelenmesine bağlı olarak izleyicinin eser ve konusu ile ilgili öğrenim sağlanabileceği anlamında kullanılmıştır. Eğitici, bilgi, öğretmen, duvar boyamak metaforları bu kategoride kullanılmıştır. Öğrencilerin bu kategoride verdikleri cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

(Öğretmen), “o ders öğretiyor (Ö74).”, (eğlenceli), “istediğimizi bazen yaparız, yeni şeyler öğrenirim (Ö46).”, (bilgi), “her şeyi bize öğretir, eğlenmemizi sağlar (Ö65).”, (beyaz duvarı boyamak), “benim hayatıma renk katıyor. Hayal gücümü geliştiriyor. Bana yeni şeyler öğretiyor. Duygularımı ifade etmeme yarıyor (Ö242).”

Görsel Sanatlarla İlişki Olan Sanat Eseri

Sanat eserini doğrudan görsel sanatlar olarak kabul eden öğrenciler bu kategoride 3 adet metafor üretmiştir. Bunlar resim ve gökkuşağıdır. Resim metaforu iki öğrenci tarafından söylenmiş ve sadece resim yapmanın sanat eseri üretmek olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu kategoride verdikleri yanıtlar şöyle sıralanabilir:

(Resim), “sanat eserleri resimde olabilir (Ö13).”, (resim), “sanat eserinin çoğu resimle oluşuyor (Ö22).”, (gökkuşağı), “resim boyarken gökkuşağı renklerini kullanırız (Ö161).”

Özgün Sanat Eseri

Sanat eserinin özgün bir çalışma olması gerektiğini ifade eden bu kategoride 3 adet metafor üretilmiştir. Bunlar hayal, evren, canlılar’dır. Öğrencilerin bu kategoride verdikleri yanıtlar şöyle sıralanabilir:

(Hayal), “bir resim yaparken herkes kendi düşüncesini yapar. Kimi bir ev yapar, kimi bir çocuk yapar, kimi bir kelebek yapar, kimi ise bir robot yapar. Bazıları ise kendileri bir yaratık yaratıp onu yaparlar. O yüzden sanat eserini hayale benzettim (Ö162).”, (evren), “içinde eşsiz milyonlarca eser vardır. Galaksi resim gibidir. Yıldız müzik gibidir. Yol sevinçtir evren de sevgidir (Ö177).”, (canlılar), “farklı çeşitlerde, farklı renklerde farklı boyutlarda, farklı alanla ilgili, farklı şekillerde ve farklı duygularda olabilir. İşte bu farklılıklar sanat eserinin en büyük heyecanıdır (Ö181).”

Faydacı Sanat Eseri

Sanat eserinin toplum ve izleyenlere fayda sağlayacağını ifade eden bu kategoride metaforlar 3 adettir. Robot metaforu sanat eserinin eseri yapan kişiye faydasının olacağı anlamında kullanılmıştır. Ö204, “işimize yarar ve onları biz yaparız.” ifadesini buna örnek olmuştur. Öğrencilerin bu kategoride verdikleri diğer yanıtlar ise şöyle sıralanabilir:

(Kalem), “kalemi kullandıkça işe yarar (Ö138).”, (basketbol), “her bir yeni resim yaptığında bir basket atmış olursun. Böylece bir sayı kazanırsın böylece sayılar artar bu artan sayılar senin hayal gücünü geliştirir (Ö182).”

Bilimsel Bir Süreç Olan Sanat Eseri

Sanat eseri oluşumunu bilimsel bir süreç olarak ifade eden bu kategoride öğrenciler 3 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar sanat eserini oluşturma sürecinin bilgiye ve hayale dayalı bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Bu kategoride öğrenci yanıtları şu şekilde sıralanmıştır:

(Bilim), “hem öğretici hem düşündürür. Sanat eseri yaparken hayalimiz kullanılır. Hayal de bir

bilimdir (Ö219).”, (bilim), “bilim ve sanat benzerdir. İkisinde de çalışma vardır. Eğer yoğun çaba olmazsa ikide yapılamaz. Bu ikisi aslında çok farklı görünse de çok benzerdir. Birisinde duygu diğesinde mantık vardır. Mantık ve duygu sayesinde benzerlik olur (Ö141).”, (bilim), “içinden bilim geçer (Ö201).”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin metaforu açıklayıcı cümlelerinin analiz edilmesi ve kategorilerin oluşturulması yoluyla daha iyi anlaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın sonuçları kategorilerden elde edilen bulgular ışığında sunulmuştur.

Araştırmada BİLSEM öğrencilerinin metaforu açıklayıcı cümlelerinden sanat eserini genellikle resim yapmak olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Üretilen metaforlar sıklıkla sanat eserinin duyguların anlatımını renk, çizgi, doku ve biçimlerle sağlandığı dışavurumcu yaklaşımı vurgulamaktadır. Hiçyılmaz ve Adanır (2019) sanat ile ilgili metafor çalışmalarında öğretmen adaylarının sanat eserlerin sanatçıların duygularını ifade edebileceği bir araç olarak algıladıkları sonucuna varmıştır. Yine diğer bir araştırmanın sonucuna göre öğrenciler sanat eserini sanatçının iç dünyasını ve toplumu yansıtan üretimlerinin özgün esere dönüştürülmesi (Çıldır Gökaslan 2020), olarak tanımlanmıştır. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada ikinci olarak en çok vurgulanan durum sanat eserinin estetik haz kaynağı olduğudur. Öğrenciler sanat eserine bakıldığında insanı mutlu eden bir tat alınacağını sıklıkla ifade etmişlerdir. Aynı zamanda sanat eserinin sanatsal bir değeri olduğunu vurgulamışlardır. Sanatsal değeri daha çok altın, tarih, resim gibi metaforlarla belirtmişlerdir. Seyhan (2020) yaptığı araştırmasında estetik değer kavramını katılımcıların en çok doğa, evren, güzellik, sanat ve çiçek metaforları ile ilişkilendirdiğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, sanat eserinin onu izleyen ve onu yapan kişinin hayal gücünü geliştiren ve farklı bir bakış açısı ile yorumlamasını sağlayan bir unsur olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler bu kategoride sanat eserini yaparken sadece gördüklerini değil hayallerinde olabileceğini düşündükleri görüntüleri resmedebileceklerini vurgulamışlardır. Ayrıca görünen çevresel durumların rengini, biçimini kendi istekleri doğrultusunda değiştirebileceklerini ifade etmişlerdir. (Ö156)’nın “*resimlere hayal gücümüzdeki bütün şeyleri ne varsa onları çizmektir, mesela hayvanların, geleceğin resmi gibi*” ifadesi bu duruma örnektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin vurguladığı bir diğer önemli kategori sanat eserinin yansıtmacı rolüdür. Yansıtmacılık hem doğanın birebir sanat eserinde görünmesi hem de toplumun yaşadığı olayların aktarılmasıdır. Sanat eseri de hayatın akışını yansıtır aynı zamanda insanlar sanat yoluyla geçmişten geleceğe bir bağ kurarlar. Doğayı, insanı ve durumları konu alan yansıtmacı kuram sanat eserinin bir özelliği olarak ifade edilmiştir. Hiçyılmaz ve Adanır (2019)’ın yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sanatı öğrenme veya deneme yanılma sonucunda tasarlanan bir şeyin hayata geçirilen özelliklere veya direkt yansıtma özelliği olan unsurlara benzetme yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile benzer doğrultudadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir başka vurguladıkları nokta sanat eserinin insanlara duygusal beslenmeyi sağlayan ve iyileştiren yönüdür. Sanat eserleri insanlara ilham verir, motive eder ve olumlu duygular yaşamalarını sağlar. Zor zamanlarda sanata başvurmak, duygusal iyileşme süreçlerini destekleyebilir. Bu durum sanatın terapi gücünü göstermektedir. (Oksijen) “sanat eseri insanların içini açar (Ö210)”, metaforu, insanın nefes almasını sağlayan bir olgu olarak sanat eserinin kişiyi rahatlattığını anlatmak için kullanılmıştır. Yani burada sanat eserinin terapi eden gücü anlatılmaktadır. Sanat eseri aynı zamanda faydacıdır. Faydacılık İngiliz Jeremy Bentham (1748-1832)’a göre, ancak bireyin rahatlığına katkı sağlayan, onun haz duyma olanağını artıran şeyler, bireyin faydası ile çıkarlarına uygun olan şeydir. Bentham, “*Olabilirdiğince fazla mutlu olmanın çarelerini aramak ve bulmak faydalıdır.*” (Akt: Ak, 2015) demiştir. Bu doğrultuda araştırmada sanat eseri kavramı insanı mutlu etme yönüyle faydacı olarak nitelendirilmektedir. Resim yapmanın insanı geliştirip mutlu edeceğini vurgulayan (her bir yeni resim yaptığında bir basket atmış olursun. Böylece bir sayı kazanırsın böylece sayılar artar bu artan sayılar senin hayal gücünü geliştirir. Ö182), sanat eserini basketbol metaforu ile ilişkilendirmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Araştırmanın sonuçları arasında yer alan dikkat çekici bir diğer nokta sanat eserinin sadece görsel sanatlarla ilişkilendirilmiş olmasıdır. Öğrenciler sanat eserinin sadece resim olduğunu ifade etmektedir. Tiyatro, opera, müzik, edebiyat gibi sanat dallarını ve bu alanlarda üretilen sanat eserlerini dikkate almamaktadır. (Gökkuşluğu), “resim boyarken gökkuşluğu renklerini kullanırız (Ö161).”, (resim), “sanat eserleri resimde olabilir (Ö13).” gibi ifadeler bu duruma örnektir.

Sanat eserinin tek ve biricik olması anlamında özgünlük kavramı öğrencilerin ifade ettiği araştırmada bir başka kategoriye oluşturmaktadır. Öğrenciler bu kategoride sanat eserinin özgün olmasını diğer yapılmış sanat çalışmalarından farklılık göstermesine bağlamaktadır. Ö181, “farklı çeşitlerde, farklı renklerde farklı boyutlarda, farklı alanla ilgili, farklı şekillerde ve farklı duygularda olabilir. İşte bu farklılıklar sanat eserinin en büyük heyecanıdır.” diyerek sanat eserindeki özgünlüğün farklılık olduğunu vurgulamıştır. Sesigür, Karaman Güvenç, (2017), yaptıkları araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının özgünlüğün farklı olmakla aynı anlamı taşıdığını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Sanat eserinin eğitici bir unsur olduğunu ifade eden öğrenci cevapları da dikkat çekicidir. Eğitim yönü, sanat eserinin incelenmesine bağlı olarak izleyicinin eser ve konusu ile ilgili öğrenim sağlanabileceği anlamında kullanılmıştır. Eserin sanatçısı kimdir?, hangi döneme ait bir eserdir? Konusu nedir? gibi başlıklarla öğrencilere sanat tarihi ve sanat eleştirisi ile ilgili öğrenim sağlanmış olmaktadır. Bu nedenle (Öğretmen), “o ders öğretiyor (Ö74).” ifadesi sanat eserinin eğitici niteliğini açıklamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler sanat eserinin bilimsel bir süreç olduğuyla ilgili de metaforlar sunmuştur. Sanat eserinin düşündüğü aynı zamanda öğretici olduğunu vurgulayan ifadeler “bilim” metaforuyla sıklıkla kullanılmıştır. Böylelikle öğrenciler sanat üretmenin bilimsel bir davranış olduğunu da vurgulamaktadır. Bilimsel çalışmanın sonunda bir hipotezin doğru olup olmadığına dair kanıt vardır. Bu süreçte gelişen yoğun çalışma bu araştırma için verilen emeği de temsil eder. Araştırmaya katılan öğrenciler sanat eserinin oluşturulma sürecini aynı zamanda emek metaforu ile anlatmıştır. “Başarıya ulaşmak için uğraşırız ve sanat eseri yapmak için de uğraşırız ve emek harcarız.” ifadesi bunu en iyi şekilde açıklamaktadır.

Sonuç olarak söylenebilir ki, BİLSEM öğrencileri sanat eseri kavramını dışavurumcu, estetik haz kaynağı, sanat değeri olan, terapi eden, özgün olması gereken, yansıtmacı, emek harcanan, temel ihtiyaç olan ve aynı zamanda faydacı olan, eğiten, eğlendiren ve kalıcı olan bir kavram olarak algılamışlardır. Bu genel sonuç, Serhatlıoğlu ve İpek (2019)’in sanat kavramı üzerine yaptığı araştırmasında “sanat kavramına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının sanat kavramını özgün ve öznel olan, dışavurum sağlayan, çok yönlü olan, somutlaştıran, doğadan esinlenen, temel ihtiyaç olan, huzur ve keyif veren, güzel ve etkileyici olan, emek ve özen gerektiren bir kavram olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.” sonucuyla benzerlik göstermektedir.

- BİLSEM öğrencilerinin ürettikleri metaforu açıklayıcı cümlelerinden sanat eserini genellikle resim yapmak olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Araştırmada ikinci olarak en çok vurgulanan durum sanat eserinin estetik haz kaynağı olduğudur.
- Öğrencilere göre sanat eseri insana kendi iyi hissettiren, eğlendiren ve kalıcı olan niteliktedir.
- Sanat eseri BİLSEM öğrencileri tarafından özgün olması gereken ve emek isteyen bir nesne olduğu vurgulanmıştır.
- BİLSEM öğrencilerine sanat eserinin ne olduğu, nasıl üretildiği konusunda örnek olaylar sunulabilir.
- BİLSEM öğrencilerinin seçilen sanat eseri hakkında örnek eleştiri yazıları incelenmesi sağlanmalıdır.
- BİLSEM öğrencilerine sanat eseri kavramının algılanması konusunda örnek ders planları uygulanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ballantyne, F. J. (2009). Accounts of the visual art classroom: catering for artistically talented students. Queensland University of Technology, School of Learning and Professional Studies, Masters of Education.
- Boland, D. (1986). Artistically talented students: a call for research. *Working Papers in Art Education*, 5 (1), 16-25.
- Carroll, K. L. ve Tucker, J. L. (2007). Building effective teaching through educational research, better practice in arts education. State of Maryland.
- Chan, D. W. (2006). Students with artistic talent in hong kong: how might they be identified. *Educational Research Journal*, 21 (2), 159-173.
- Clark, G. ve Zimmerman, E. (1986). Association educating artistically talented students (review: doretta miller). *Studies in Art Education*, 28 (1), 53-55.
- Clark, G. ve Zimmerman, E. (1992). Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts. The National Research Center on The Gifted And Talented, Bloomington Indiana University.
- Clark, G. ve Zimmerman, E. (2004) Teaching talented art students principles and practices. Columbia: Teachers college press.
- Cukierkorn, J. (2006). Teaching talented art students: principles and practices. *Roeper Review*, 28 (3), 180-181.
- Cukierkorn, J. R. (2008). Talented young artists: understanding their abilities and needs. *Fall*, 31 (4), 24-33.
- Çağlı, A. (2022). İnternet bağımlılığı eleştirel düşünme eğilimini etkiler mi? *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 27-39.
- Çıldır Gökaslan, Z. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sanatçı” Ve “Sanat Eseri” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi, *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 90-108.
- Davaslıgil, Ümit ve Zeana, Marilena (2004). Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin) I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 85-100.
- Enç, M. (2005). Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Forceville, C. (2008). "Metaphor in Pictures and Multimodal Representations" *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Editors: Raymond Gibbs Jr.
- Garcia, S. A. (2006). Gifted and talented in the visual arts, the identification, biases, and recommendations. Thesis of master The University of Texas At El Paso Department of Art, Texas.
- Genç, M. A. (2016). Education of The Gifted Students in Turkey and a Sample Activity, *Educational Research and Reviews*, 11/13, 1272-1278.
- Gökhan, A. K. (2015). John Stuart Mill Düşününde Bireyin Özgürlüğü. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/1, 37-61.
- Grigorenko, E. L. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 366-379.
- Güven, Y. ve Karasulu-Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 37-53.
- Handbook for Teachers (2013). Teaching students who are gifted and talented. Newfoundland and Labrador Department of Education.
- Haroutounian, J. (2014). Arts talent id a framework for the Identification of talented students in the arts. Royal Fireworks Publishing, New York.
- Hiçyılmaz, Y. & Adanır, Y. (2019). Sanat Eğitimi Dersi Alan Öğretmen Adaylarının Sanat Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Algıların Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 19-23. DOI: 10.18506/anemon.462012
- Hobby, K. L. (2007). "Metaphoric Interpretations of a Social Issue." Thesis, Georgia State University, DOI:

- Karabulut, N. (2008). Duygusal Zekânın Sanat Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesindeki İşlevleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (21), 81-85.
- Kıymet, Ç. ve Çakır, A. (2021). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Beceri Eğitimi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Beklentiler, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 20-47.
- Kıssack, M. & Taşdelen, V. (2002). Hermeneutik Ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 172-182. DOI: 10.1501/Egifak_0000000061
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Leon, J. De, Calvo, B. A. ve Medina, C. (2010). A Model Project For Identifying Rural Gifted And Talented Students İn The Visual Arts. *Rural Special Education Quarterly*, 29 (3), 16–22.
- MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 79/2710, 450-473.
- MEB, (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1(2771) 8-37.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jos- sey-Bass.
- Namlı Altıntaş, İ., Erdem, C. C. (2021). Hermeneutik ve Nitel Araştırma İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 37-45. DOI:10.29228/uluturkad.49394
- Önder, A. M. (2019). Seramik Sanatında Form Oluşumları ve Çağdaş Türk Seramik Sanatçılarından Örnekler, *Konya Sanat Dergisi*, 2, 53-65
- Özalp, H. K. (2020). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Estetik Alanına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi İle İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2) , 515-534 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/56611/730607>
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çev: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Renzulli, Joseph S. (1978). What Makes Giftedness. *Phi Delta Kapan*, 60, (3), 180– 186.
- Serhatlıoğlu, B. & İpek, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3) , 215-236 . DOI: 10.17556/erziefd.502493
- Sesigür, A., Karaman Güvenç, B. (2017). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının “Özgünlük” Algısı. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3): 555-589. DOI: 00.00000/ajesi.000000
- Seyhan, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Estetik Değerine İlişkin Metaforları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 115-147. DOI: 10.34234/ded.714332
- Tozlu, N. (2004). Türkiye'nin merkezi (ksen) bir güç olmasında üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine bir tartışma. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E Şirin M. R. (Ed.). I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 201–211.
- Üstün, E. ve Çıkılı, Y. (2019). Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Öğrencilerin Staj ve Meslek Hayatında Sahip Olması Gereken Sosyal Becerilerinin Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Göre Belirlenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (2), 72-85.
- Wilson, H. E. (2009). How to meet the needs of talented artists in elementary school. *Gifted Child Today*, 32 (1), 36-45.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction:

Gifted students, who are accepted as the pioneers of development and progress, show higher achievement compared to their peers. These creative individuals are indispensable for societies. Rapid developments and transformations in science and technology have also increased the competition for innovation and development activities of countries (Kıymet and Çakır, 2021). Therefore, creative individuals are needed for new inventions and discoveries in order to cope with the complex

problems that arise in the developing world and to ensure the development of societies (cited by Güven and Karasulu-Kavuncuoğlu, 2020: 38). Renzulli (1978) defines these students with three characteristics as talent, creativity and motivation and states that giftedness emerges with the interaction of these characteristics. This definition by Renzulli also describes the field of visual arts well. Wilson (2009), on the other hand, defines the talent feature of the field of art as technical ability, visual thinking and creativity.

Believing that gifted individuals should be provided with the best educational opportunity, Plato regards these individuals as golden-born and managers of the future (Enç, 2005). In this regard, Tozlu (2004) sees the training of special talented individuals as a matter of existence of a nation and states that it is vital to make them functional.

Clark and Zimmerman (2004) state that students who show special ability features in visual arts manifest themselves in the form of performance, creative expression, and problem solving or personality traits. From this point of view, the characteristics of gifted individuals in the field of visual arts can be expressed as behavioural characteristics and art characteristics.

Considering the behavioural characteristics, it is seen that the students' ability to observe at an early age, sensitivity to details and use of memory are good. Chan (2006) describes gifted students in visual arts, who learn by themselves by acquiring knowledge quickly, as individuals who solve problems in the field of art by finding their own unique ways. These individuals, who are good at motivation and perseverance (Garcia, 2006), show dedication to art (Ballantyne, 2009). These students, who are sensitive to research, discovery and art publications, can use their old knowledge in a new context (Handbook, 2013). They also have features such as quick adaptation to thoughts and activities and recalling easily (Boland, 1986).

After identifying gifted students in visual arts, the next step is to provide students with appropriate educational opportunities. One of the goals here is to develop the potential of the student and to raise him/her in a self-confident and productive way (Üstün and Çıkkılı, 2019). In addition, it is important for students to have critical thinking skills, to make correct and logical decisions, and thus to produce solutions to problems (Çağlı, 2022). In appropriate education, thanks to art, the individual can go beyond the limitations of space and time and analyse the past, thus he/she would find the power to direct the future (Karabulut, 2008).

Gifted students in the field of visual arts show themselves not only with their drawing ability, but also with original ideas or in innovations (Cukierkorn, 2008: 24). Based on the fact that creativity will develop in visual thinking, it is possible to examine the education given to gifted students in visual arts in two ways, such as visual thinking and technical skills. The technical skills encompass the elements and principles of art that make up an artwork. It also covers the techniques and methods for creating the form that includes all the perceived elements of objects, and the shape, which is the two-dimensional image of the objects (Önder, 2019). The process of creating a work with a personal understanding as a result of intellectual kneading of acquired knowledge, observations and experiments constitutes visual thought. In this educational process, students should be expected to understand and interpret an artwork and thus create their own original artwork. The most valid method to achieve this is to evaluate an artwork in the context of art criticism.

Regarding the metaphor studies used in the study, Hobby (2007) states in his research that metaphors can be accepted as a basic process and product of thought. The power of metaphor lies in its potential to advance understanding of the meaning of experience, which in turn defines reality. As a result of the research conducted by Hobby (2007), it was revealed that he taught the metaphor, which is an abstract thought, to the fourth grade students, who were about nine years old, and that they could use written and visual metaphors to express their ideas and thoughts about the subject. This result also refutes the belief of the Swiss psychologist Jean Piaget that children under the age of eleven cannot use abstract thinking.

In this direction, examining the thoughts and perceptions of the students about the concept of art through metaphors forms the basis of this study. When metaphors are accepted as the representation and indirect way of expressing the thought that exists in the minds of students about a concept, it turns out that they are important and necessary for art education.

Materials and Methods:

This research aims to analyse the perceptions and thoughts of gifted students about the concept of artwork through metaphors. This research was carried out according to the interpretive (hermeneutic) research approach, which is one of the qualitative research methods. In this research approach, instead of a single observable fact, there is the aim of describing, understanding and interpreting many facts or a single event in different ways. As a result, the reached reality can be multiple or context-based (Merriam, 2009). The hermeneutic perspective illuminates the nature and limits of explanation for social phenomenon. These explanations constitute our knowledge of the social world; researchers, teachers and students benefit from hermeneutic understanding as it draws the quality and horizon of their mental searches (Kissack, 2002). In this direction, it was deemed appropriate to use the hermeneutic research approach in order to see and understand the reality created by the concept of art in the minds of the students.

There are 242 students from Konya BİLSEM (Science and Art Centre) affiliated to the Ministry of National Education in the study group of the research. Participants were selected according to the easily accessible sampling method (Creswell, 2012) from the purposeful sampling methods. Students are represented by coding S1, S2.... etc.

In this study, the metaphor technique was used to collect data. Existing approaches discuss metaphor interpretation as extracting the transferred features, identifying the underlying conceptual mapping, or producing a one-to-one appropriate description (Wan, Lin, Du, Shen, Zhang, 2021). Metaphors play a crucial role in understanding and creating meaningful works of art. The use of metaphor requires the transfer of one idea to another based on the association of similar features between two objects (Hobby, 2007). There are two areas in the conceptual metaphor, the source area and the target area. The conceptual area from which we derive metaphorical expressions to understand another conceptual area is called the source area, and the conceptual area understood in this way is called the target area. The target area is the area we try to understand using the source area (Kövecses, 2002). In this direction, the data collection tool is structured as “an artwork is like....., because”. In addition, the expert review method (Patton, 2014) was used to ensure the reliability of the research and to test the consistency of the metaphor analysis. In this context, besides the researcher, 3 different field experts examined the metaphors and the categories reached. Metaphors that were found to be inconsistent between the target area and the source area were removed from the study by consensus. Finally, the percentages, frequencies and quotations about the related metaphors are given in detail in the findings.

Findings:

The students emphasized the expressive feature of an artwork 41 (17.8%) more. The word life (6) seen in this category was the most repeated metaphor. It is seen that the aspect of an artwork to gain imagination and different perspective is the second most emphasized category with 32 (13.9%). In this category, the word dream (11) was the most repeated metaphor. It is found that the aesthetic pleasing quality of the concept of an artwork is 24 (10.4%), which was the third most emphasized category. For this category, the word candy (3) was repeated the most. 21 (9.1%) metaphors emphasizing the artistic value of an artwork were produced. Here, the expressions of picture (2) and unique things (2) are the most frequently repeated metaphors. 14 (6%) metaphors emphasizing the Therapy aspect of an artwork were produced. It is seen that metaphors such as happiness (2), Spirit (1), forest (1), music (1), candy (1) are included in this category. 14 (6%) metaphors emphasizing the quality of an artwork were produced. It has been observed that metaphors such as success (2), honey (18), book (1) are repeated in this category. It is seen that there are 13 (5.6%) metaphors emphasizing the reflective quality of an artwork. Here, the words of people (3) and the world (3) were repeated the most. When looking at the metaphors emphasizing the Fun

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

aspect of an artwork, 11 (4.7%) different metaphors were produced. The most repeated words were fun (4) and game (2). 9 (3.9%) different metaphors were produced, emphasizing that an artwork depends on talent. The words gold (1), life (1), wonderful (1), picture (1), silence (1), truth (1), painting (1), flower (1), talent (1) are metaphors produced in this category. 7 (3%) metaphors emphasizing that an artwork is permanent were produced. These are the expressions of history (1), sculpture (1), wind (1), memory (1), ballpoint pen (1), recollection (1), building the future (1). 6 (2.6%) metaphors emphasizing the impressive quality of an artwork were produced. These are the expressions of music (1), sun (1), shiny object (1), happiness (1), drop (1), pencil sharpener (1). It is seen that there is a total of 6 (2.6%) expressions emphasizing that an artwork is vitally important, with the metaphors of Breath (1), organs (1), life (1), one of the life veins (1), oxygen (1), water (1). Likewise, it was determined that the aesthetic aspect of an artwork was emphasized with 6 (2.6%) metaphors. These are metaphors of something beautiful (1), sun (1), statue (1), candy (1), universe (1), earth (1). 4 (1.7%) metaphors emphasizing that an artwork is educational were produced. These are the expressions of educator (1), knowledge (1), teacher (1), painting a wall (1). The numbers of metaphors that associate an artwork with the Visual arts, emphasizing the originality of an artwork, emphasizing the utilitarian nature of an artwork, and emphasizing that an artwork is a scientific process, were 3 (1.3%) for each and they were the categories that produced the least number of metaphors. 10 (4.3%) metaphors, which were seen not to contain relational answers with the given concept, were included in the other category.

When the number of metaphors produced by the students on the concept of artwork is examined in general, the metaphor of "imagination (18)" was the most produced. The metaphor of imagination is expressed both to emphasize the expressive feature of an artwork and to emphasize the aesthetic pleasing quality of an artwork. It is also seen that it is expressed as a metaphor emphasizing that an artwork can emerge as a result of labour. The second most repeated metaphor is "life (17)". It is seen that the life metaphor is included in the categories that emphasize the expressive aspect of an artwork, emphasize the ability to change the imagination and perspective of an artwork, emphasize the reflective nature of an artwork, and express that an artwork can emerge as a result of a talent. The third most frequently repeated metaphor is "picture (9)". The sugar (8) metaphor is also among the most repeated metaphors. There are 7 world and human metaphors and they are used to describe an expressionist, aesthetically pleasing and reflective artwork. The metaphors of emotion (6) and fun (5) are used to emphasize the expressive and entertaining artworks. The metaphors of mirror, rainbow, game and science, bird, artist, water and dream were repeated less frequently and mostly used to emphasize the importance of an artwork and its entertaining and instructive aspects.

Discussion:

In the research, it can be seen that BİLSEM students generally perceive artworks as painting from the metaphor explanatory sentences they produced. The metaphors produced often emphasize the expressive approach in which an artwork provides the expression of emotions with colour, line, texture and forms. In their metaphor studies regarding art, Hiçyılmaz and Adanır (2019) concluded that pre-service teachers perceive artworks as a means by which artists can express their feelings. According to the results of another study, students defined an artwork as transforming their productions that reflect the artist's inner world and society into an original work (Çıldır Gökaslan 2020). These results show similarity to the results of the study conducted. The second most emphasized case in this study is that an artwork is a source of aesthetic pleasure. Students often stated that when looking at an artwork, they would get a taste that makes people happy. At the same time, they emphasized that an artwork has an artistic value. They expressed the artistic value mostly with metaphors such as gold, history and painting. In her research, Seyhan (2020) states that the participants mostly associate the concept of aesthetic value with nature, universe, beauty, art and flower metaphors. The students participating in the study stated that an artwork is an element that develops the imagination of the person who watches it and makes it, and enables him/her to interpret it from a different perspective. In this category, the students emphasized that they could paint not only what they see but also the

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

images they thought could be in their imaginations while making an artwork. They also stated that they could change the colour and form of the visible environmental conditions in line with their wishes. The statement of (S156) "*It is to draw all the things in our imagination, for example, the picture of animals or the future*" is an example for this case. Another important category emphasized by the students participating in the study is the reflective role of an artwork. Reflecting is both the appearance of nature in an artwork and the transfer of events experienced by the society. An artwork also reflects the flow of life, and at the same time, people establish a connection from the past to the future through art. The reflective theory about nature, people and situations has been expressed as a feature of artworks. In the study of Hiçyılmaz and Adanır (2019), it was seen that pre-service teachers made analogies to the realized features or the elements that directly reflect something designed as a result of art by learning or trial and error. This result is in line with the result of the study.

Another point emphasized by the students participating in the study is the aspect of artworks that provides emotional nourishment to people and heals them. Artworks inspire people, motivate and make them experience positive emotions. Using art in difficult times can support emotional healing processes. This shows the therapeutic power of art. The metaphor of (oxygen) "a work of art opens people's hearts (T210)" is used to explain that an artwork relaxes the person as a phenomenon that allows people to breathe. In other words, the therapeutic power of an artwork is explained here. An artwork is also utilitarian. Utilitarianism, according to the English Jeremy Bentham (1748-1832), is only what contributes to the individual's comfort and increases his/her pleasure, which is in accordance with the benefit and interests of the individual. Bentham says, "*It is useful to seek and find ways to be happy as much as possible*" (Cit: Ak, 2015). In this direction, the concept of an artwork is described as utilitarian in terms of making people happy in the study. Emphasizing that painting will improve people and make them happy (each time you make a new painting, you score a basket. Thus, you score a number, so the numbers increase, and these increasing numbers improve your imagination.), S182 associates artworks with the metaphor of basketball. Another remarkable point among the results of the study is that an artwork is only associated with visual arts. Students stated that an artwork is only a painting. They do not take into account the branches of art such as theatre, opera, music, literature and the works of art produced in these fields. Expressions such as (rainbow), "we use rainbow colours when painting pictures (T161).", (painting), "artworks can be in painting (T13)." are examples for this case.

The concept of originality in the sense that an artwork is only one and unique constitutes another category in the study expressed by the students. In this category, students attribute the originality of an artwork to its difference from other works of art. S181 emphasized that the originality in an artwork is the difference by saying "an artwork can be in different varieties, different colours, different sizes, different areas, different shapes and different emotions. These differences are the greatest excitement of a work of art." In the study conducted by Sesigür, Karaman Güvenç (2017: 564), it was observed that visual arts pre-service teachers stated that originality has the same meaning as being different. This result is similar to the result obtained from the study. The answers of the students stating that an artwork is an educational element are also remarkable. The educational aspect has been used in the sense that depending on the study of an artwork, the viewer can learn about the work and its subject. With titles such as who is the artist of the work?, what period does it belong to?, what is its subject?, students are provided with learning about art history and art criticism. For this reason, the expression of (Teacher) "he teaches lessons (T74)" explains the educational nature of artworks. In this direction, students also presented metaphors about artworks as a scientific process. Expressions emphasizing that an artwork is both thought-provoking and instructive are frequently used with the metaphor of "science". Thus, students also emphasize that producing art is a scientific behaviour. At the end of a scientific work, there is evidence that a hypothesis is true. The intensive work developed in this process also represents the effort given for this study. The students participating in the study also explained the creation process of an artwork with the metaphor of labour. The statement of "We strive to achieve success, and we strive and labour to make an artwork" explains it best.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eseri Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

As a result, it can be concluded that BİLSEM students perceive the concept of art as expressionist, the source of aesthetic pleasure, having artistic value, therapeutic, original, reflective, laborious, basic need and as well as utilitarian, educating, entertaining and permanent. This general result shows similarity with the conclusion of Serhatlıoğlu and İpek (2019)'s research on the concept of art that "preschool pre-service teachers perceive the concept of art as a concept which is original and subjective, expressive, versatile, embodied, inspired by nature, basic need, peace and enjoyment giving, beautiful and impressive, requiring effort and care".

Conclusion and Suggestions:

- It is seen from the metaphor explanatory sentences produced by BİLSEM students that they generally perceive an artwork as painting.
- The second most emphasized case in the study is that an artwork is a source of aesthetic pleasure.
- According to the students, an artwork is a quality that makes people feel good, entertaining and permanent.
- The concept of an artwork was emphasized by BİLSEM students as an object that should be original and effort requiring.
- Case studies can be presented to BİLSEM students about what an artwork is and how it is produced.
- It should be ensured that BİLSEM students examine sample criticisms about selected artworks.
- Sample lesson plans can be applied to BİLSEM students on the perception of the concept of artwork and the results can be compared.

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından İncelenmesi

Fatma AKCAN¹  Betül AKYÜREK TAY² 

¹Dr., Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ph.D., Ankara, Türkiye fatmaakcn06@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Dr., Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir, Türkiye betulakyurektay@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 07.08.2023
Kabul: 05.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Aile birliğine önem verme,
Değerler,
Animasyon film.

Bu çalışmada “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklar üzerinde etkide bulunabilecek kesitleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın veri setini 2021 yılında vizyona giren, Animasyon, Komedi ve Macera türünde olan “Ailem Robotlara Karşı” filmi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen bu çalışmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış ve verilerin analizinde doküman analizi işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine etki edebilecek olumlu ve olumsuz kesitler tespit edilmiş ve veriler iki ana tema altında toplanmıştır. Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değeri açısından olumlu etki edebilecek kesitler toplamda 57 zamansal kesitte tespit edilmiş ve bu kesitler 13 kod altında birleştirilmiştir. Bunlar; fedakârlık, aile sevgisi, birlikte anı biriktirme, birlikte vakit geçirme, dayanışma, destekleme, görüş ve isteklere saygı, birbirini takdir etme, problem çözme, empati, dışarıdan takdir görme, birlikte öngörü ve birbirine ihtiyaç duyma şeklindedir. Filmde aile birliğine önem verme değerine olumsuz etki edebilecek kesitler toplamda 25 zamansal kesitte yer almakta ve bu kesitler 12 kod ile betimlenmiştir. Bunlar; ebeveyn baskınlığı, aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği, dijital bağımlılık kaynaklı aile içi iletişimsizlik, sosyal çevreyi tercih, birlikte vakit geçirmeme, kıyaslama, bireyselcilik, aileden utanmak, takdir edilmeme, destek olmama, aileye değer vermemeye ve saygısızlıktır. Elde edilen sonuçlar “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminin aile birliğine önem verme değeri için kullanılabilir kesitleri olduğunu göstermiştir. Bunun yanında filmde aile birliğine önem verme değeri için olumsuz etkiler oluşturabilecek kesitlerin olduğu tespit edildiğinden söz konusu kesitler dikkate alınarak filmin aile birliğine önem verme değeri için kullanılması önerilmektedir.

Analysis of the Animated Movie "The Mitchells vs. The Machines" In Terms of The Value of Family Unity

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 07.08.2023
Accepted: 05.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:

Giving importance to family unity,
Values,
Animated movie.

In this study, it was aimed to identify the sections that may have an impact on children regarding the value of giving importance to family unity in the animated movie "The Mitchells vs. The Machines". The data set of the research consists of the movie "The Mitchells vs. The Machines", which was released in 2021 and is in the genre of Animation, Comedy and Adventure. In this study, which adopted a qualitative research approach, data were collected through document analysis technique and document analysis was used to analyze the data. As a result of the research, positive and negative segments that may affect the value of giving importance to family unity in the animated movie "The Mitchells vs. The Machines" were identified and the data were collected under two main themes. The segments that could have a positive impact on the value of giving importance to family unity in the animated movie "The Mitchells vs. The Machines" were identified in 57 temporal segments in total and these segments were combined under 13 codes. These include altruism, family love, collecting memories together, spending time together, solidarity, support, respect for opinions and wishes, appreciating each other, problem solving, empathy, external appreciation, foresight and needing each other. In the movie, the segments that may have a negative impact on the value of giving importance to family unity are included in a total of 25 temporal segments and these segments are described with 12 codes. These include parental dominance, mistrust between family members, miscommunication within the family due to digital addiction, preference for the social environment, not spending time together, comparison, individualism, being ashamed of the family, lack of appreciation, lack of support, not valuing the family and disrespect. The results obtained showed that the animated movie "The Mitchells vs. The Machines" has segments that can be used for the value of giving importance to family unity. In addition, since it was determined that there are sections in the movie that may have negative effects on the value of giving importance to family unity, it is recommended that the movie be used for the value of giving importance to family unity by taking these sections into consideration.

Atıf/Citation: Akcan, F. & Tay Akyürek, B. (2023). “Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1108-1126.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Dünyada ekonomi, din, kültür, siyaset, eğitim gibi konularda birçok kesim farklı görüşlere sahip olsa da her kesim ahlak ve değerler açısından toplumların risk ve tehditlerle karşı karşıya olduğu konusunda hemfikirdir. Değer ve ahlak bakımından toplumlar belki de en büyük buhranını son dönemlerde yaşamaktadır. Bunun sebebi ise insanlar arasındaki bağı oluşturan ahlak ve değerlerin bozulma ile karşı karşıya kalmasıdır.

Günümüzde yaşam koşullarının değişmesi, dijitalleşmeyle birlikte ortaya çıkan kültürleşmenin hızlanması, modernizm ve küreselleşmenin yayılması, büyük şehir yaşantısı içinde aykırılıkların normalleştirilmesi toplumun ahlaki ve değer yapısını tehdit eden durumlardandır. Bu faktörler toplumun temel yapı taşı olan aile kavramını olumsuz etkilemektedir (Bayer, 2013). Özellikle geniş aile yapısının bozularak akrabalık ilişkilerinin zayıflaması, çekirdek ailede ise bağımsızlık ve bireysellik gibi anlayışlar ile aile fertleri arasındaki bağların zedelenmesi, saygı ve sevginin azalması gibi durumlar söz konusu olumsuzlukların kaynağını oluşturmaktadır.

Aile, toplumu meydana getiren, anne, baba ve çocuklardan oluşan, toplumun en temel birimi olarak tanımlanır (Sağlam ve Özdemir, 2017). Bununla birlikte aile, bireysel olarak bakıldığında çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi açısından sorumlu başlıca kurum olarak da tanımlanabilmektedir (Oktay, 2000). İlgili alan yazın ele alındığında aile kavramına yönelik olarak yapılan tanımlarda belirtildiği gibi toplumun temel yapı taşı ailedir ve düzenin kurulması, sevgi, saygı, görgü, dayanışma, yardımlaşma ve diğer değerler ailede oluşur (Çavdarıcı, 2002). Çünkü fertlerin sosyalliği, aile bireyleri arasında başlar ve onu hayata hazırlayan ailenin diğer fertleridir. Bu açıdan bakıldığında aile birliğine önem verme değeri değerler arasında yeri yadsınamaz bir değerdir (Alkan, 2018).

Aileye ve aile birliğine önem verme değerinin gelişiminde, gerilemesinde ve bozulmasında etkili olan birçok çevresel etken bulunmaktadır. Bunlar arasında ailede bu değer verilmesi, okulda değer aktarımı, dijital dünyada söz konusu değer açısından etkileşim/etkilenim, toplumsal etkileşim ve gözlemler, medya gibi faktörler yer almaktadır. Bu faktörler arasından dijital dünya ve aile kavramı arasındaki ilişki bazı araştırmalara konu olmuştur (Hasgül Koşmaz, 2020; Demir, 2021). Aile kavramıyla ilgili olarak aile birliğine önem verme değeri tüm diğer değerler gibi değerler eğitimi kapsamında yer alan ve aileden başlayarak okulda eğitimi devam ettirilen değerlerden biridir. Türkiye’de ilkökul programları değerler boyutu ile incelendiğinde bazı öğretim programlarının öne çıktığı görülebilir. Bu öğretim programlarının başında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin programları gelmektedir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında aile birliğine önem verme değerinin bir değer olarak değerler başlığı altında verilmediği fakat programların geneli içine hedefler, kazanımlar, konular ve açıklamalarda yer aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin Temiz (2019), 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 3. sınıf kazanımlarının aile birliğine önem verme değerini içerdiğini, Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018), 1998, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı amaçlarında aile birliğine önem verme değerinin yer aldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan programların tamamında “aile” ile ilgili özelliklerin yer aldığı görülmektedir. 2023 yılı Hayat Bilgisi Öğretim Programı çerçevesinde bakıldığında da özellikle “Evimizde Hayat” ünitesinde aile, aile yaşantısı, aile birliğine önem konularına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan öğretim programlarında da aile birliğine önem verme değerinin yer aldığı görülmektedir. Bir değer olarak 2005 ve sonrasındaki programlarda değerler listesi içinde yer alan aile birliğine önem verme değerinin, 1968 ve 1998 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının özellikle amaçlarında ve ilgili açıklamalarında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda aile birliğine önem verme değeri eğitimde çocuğa kazandırılması amaçlanan bir değer olarak görülmektedir.

Aile birliğine önem değeri üzerinde etkili olan diğer (ailede değer aktarımı, okulda değer aktarımı haricinde) faktörler arasında toplumsal etkileşim de gelmektedir. Bununla birlikte teknolojik

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

ilerlemeler, modern toplumun hemen her yönünü dönüştürmeye devam ettiği gibi çocukların da dünyasını dönüştürmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiñler, 2018). Bu dönüşüm sürecinde medya, dijital içerikler, robotlar ve yapay zeka teknolojileri yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Durum böyle iken dijital toplumun vatandaşlarının dijital teknolojilerden etkilenmemesi imkansızdır. Özellikle günümüzde dijital platformların izleyicilere farklı duygusal ve zihinsel deneyimler sunarak onların algılarını ve değerlerini şekillendirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dijital ortamda birçok farklı içerikle karşı karşıya kalan çocuklar bu ortamlarda her türlü bilgiye, değer kazanımına, kültürlenmeye ve etkiye açık haldedir. Hatta çocuklar dijital ortamda her açıdan riske temas etmektedir (Livingstone, Ólafsson, Helsper, Lupiáñez Villanueva, Veltri ve Folkvord, 2017). Bu durum ebeveynlerin haberi olmadan veya haberi olsa dahi yeterli eğitimsel donanıma sahip olmadığı için farkında olmadan çocuğun dijital ortamda risklere maruz kalmasına izin vermekte (Livingstone ve Helsper, 2008; Livingstone ve Helsper, 2010), bununla birlikte ebeveynlerin kendisi dahi benzer şekilde etkilenmektedir.

Dijital dünyada içeriklerin çok farklı çeşitleri bulunmaktadır. Özellikle içerik üreticileri, Amerikan menşeli yapım şirketleri çocuk yaş grubuna yönelik olarak animasyon filmler tercih etmektedir (Özgökbel Bilis, 2014). Animasyon filmlerin tercih edilmesinde kahramanları istenilen şekilde kurgulama, hatta bu kahramanları çocukların ilgisini çekebilecek hayvan ve mekanik araçlar olarak kurgulamanın mümkün olması, görsel öğelerin sınırsız olabilmesi, değerlerin bu yollarla verildiğinde daha kalıcı olabilmesi gibi sebepler yer almaktadır. Animasyon filmler farklı farklı konuları ele alsada bu içerikler gösterim yolu ile çocuğun birçok ahlaki değerine kolayca temas edebilmektedir (Özgökbel Bilis, 2014). Ayrıca bu renkli ve eğlenceli dünyanın altında, önemli sosyal ve duygusal mesajlar yatmakta ve bu sebeple bazı değerlerin sanal ortamda da gözlemlenmesi gerekmektedir (Korkmaz, Kovancı ve Uğur Erdoğan, 2021). Bahsi geçen mesajlardan biri de "aile birliği" ve onun insan hayatındaki eşsiz değeridir. Bu içerikler arasından animasyon filmler, çocuklardan yetişkinlere kadar geniş bir izleyici kitlesini etkilemektedir. Gelişen teknoloji ve yaratıcılık, animasyon filmlerinin görsel ve hikayesel açıdan zenginleşmesine olanak tanımış, böylece daha derin ve etkileyici hikayelerin anlatılmasına olanak sağlamıştır. Animasyon filmlerin, çocukların milli ve manevi değerleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı (Koroğlu, 2016) ve eğitimde kullanılacak olan animasyon filmlerinin değer içerikli ve milli ve manevi değerlere uygun olması gerektiği (Aslan, Tay ve Uçuş-Güldalı, 2021) belirtilmektedir. Toplumun geleceği olan çocukların özellikle en küçük sosyal birim olan aile ile ilgili algıları, düşünceleri ve değerleri çok önemlidir. Bu bakımdan toplumun geleceği olan çocukların, dönüşen dünyasında izlediği, tükettiği içeriklerde aile ile ilgili değerlere nasıl temas edildiği önemlidir. Özellikle çocuk yaş grubunun tercih ettiği kanallar, platformlar ve içeriklerin derinlemesine incelenmesi de önemli bir husustur. Bu konuda animasyon filmlerde aile ile ilgili değerleri inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Selanik- Ay ve Korkmaz, 2017; Beldağ ve Yarar Kaptan, 2017; Kanar, 2019; Zor ve Bulut, 2020; Ünal, 2020; Yıldırım, 2022).

Selanik Ay ve Korkmaz (2017) çalışmalarında “Küçük Hazerfan” adlı animasyon filmini değerler ve kültürel öğeler açısından incelemiş ve bu değerler arasında aile birliğine önem verme değeri de ele alınmıştır. Beldağ ve Yarar Kaptan (2017) “Arabalar” ve Kanar (2019) “Arabalar-I” animasyon filmini değerler açısından incelemiş ve animasyon filminde aile birliğine önem verme değerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Ünal (2020), “Kral Şakir Korsanlar Diyarı” ve “Rafadan Tayfa Göbeklitepe” animasyon filmlerinde aile birliğine önem değerinin işlendiğini tespit etmiştir. Yine Yıldırım (2022) da çalışmasında “Tay” adlı animasyon filmini din ve değerler açısından incelemiş ve aile birliğine önem verme değerine yönelik özelliklerin varlığını belirlemiştir. Zor ve Bulut (2020) ise “Buz Devri, Shrek ve Winx Club: Kayıp Krallığın Sırrı” animasyon filmlerini toplumsal cinsiyet kavramları açısından nitel olarak analiz etmiştir. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet rollerinin kişilerin hayatlarında egemen olduğunu ve aile kurumunda kişiye eril ya da dişil olarak bir kalıp biçtiğini, sonucunda başarısızlık ya da başarısızlık addetmekte olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte özellikle animasyon filmlerde

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıpların kadınları iyi anne ya da kötü anne olarak öngörmekte olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada, belirtilen animasyon filmlerde kadınların kendilerine biçilen toplumsal roller doğrultusunda iyi eş, erkeğin gücüne hizmet eden kişi rolünü yaşadığı, bu durumun çocuklara ya da bireylere aşılandığı ifade etmektedir. Bu durum çocuklarda aile kavramına yönelik bazı düşünce kalıpları oluşturulabilmektedir.

Toplumu gelecekte aile olarak temsil edecek olan şimdinin çocuklarının hangi içeriklerden nasıl etkilendiğini incelemek, aynı zamanda onların değer eğitiminde kullanılacak içerikleri tespit etmek ve aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklar üzerinde etkide bulunabilecek kesitleri tespit etmek amacıyla bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada aile birliğine önem verme değerini içerdiği ve bu değer kazandırılmasında kullanılabilir olduğu varsayılan, IMDB puanı yüksek, özellikle hedef kitle olarak çocuk yaş grubuna odaklanmış, fakat aynı zamanda yetişkin yaş grubunun da izlediği “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi, aile birliğine önem verme değeri açısından ele alınmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumlu özelliklere sahip kesitler nelerdir?
2. “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumsuz özelliklere sahip kesitler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın veri kaynağı, araştırmada süreç ve veriyi kullanma ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

“Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminin aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklar üzerinde etkide bulunabilecek kesitleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Fraenkel ve Wallen (1996) nitel araştırmalarda ilişkilerin, etkinliklerin, durumların veya malzemelerin niteliğinin araştırıldığını belirtmektedirler. Animasyon filmleri, öğretim materyali olarak kullanılabilir. Bu çalışmada bir öğretim materyali olarak kullanılacağı varsayılan “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminin, aile birliğine önem verme değeri için değerler eğitimindeki niteliği betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmakta ve olgu ve olaylar kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla incelenmektedir (Symon ve Cassell, 2004; Hoy ve Adams, 2015). “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi bir doküman olma özelliğine sahip olduğundan çalışmada doküman inceleme yöntemi işe koşulmuş ve “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi doküman analizine tabi tutularak, aile birliğine önem verme değeri açısından kendi doğallığında ve bütüncül bir anlayışla incelenmiştir. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılabilir olduğundan (Corbin ve Strauss, 2008) “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi elektronik bir materyal olarak doküman analizi ile incelenmiştir.

Araştırmada Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri setini 2021 yılında pandemiden dolayı sinema salonlarının açılmaması sebebiyle Netflix’te gösterime giren Animasyon, Komedi ve Macera türünde olan “Ailem Robotlara Karşı” filmi oluşturmaktadır. Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde tüm dünyayı robotların ve yapay zekanın ele geçirmesi sonucunda aile olma konusunda o güne kadar pek de başarılı olmayan Mitchell ailesi birlik içerisinde olarak dünyayı robotlardan kurtarması konu edinilmiştir. Bu doğrultuda filmin ana teması ailenin birlik olduğunda daha güçlü olduğu ve ailenin önemli olduğudur. Bu araştırmada, araştırmaya dahil edilen animasyon filmin yabancı yapım olması, çocuk yaş aralığına hitap etmesi, genel izleyici kitleye uygunluk akıllı işaretiyle yayınlanması, IMDB puanının 7.6 olması, aile

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

bireyleri açısından hem çocuklara hem ebeveynlere hitap etmesi, aile birliğine önem değeri ile ilgili olması gibi özelliklerinden dolayı tercih edilmiştir. Veri toplama amacıyla incelenen animasyon filmin künye bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. “Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Künye Bilgileri

Adı	Yayınlandığı Akıllı İşaret	Menşei	IMDB Puanı	Türü	Yapım Yılı	Süre Dakika
Ailem Robotlara Karşı (The Mitchells vs. the Machines)	Genel İzleyici Kitle	ABD	7.6	Animasyon, Komedi, Macera	2021	113

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma veri setini oluşturan Ailem Robotlara Karşı animasyon filminin menşei ülkesinin ABD olduğu, IMDB puanının ise 7.6 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapım yılı 2021 olan film animasyon, komedi ve macera türündedir. Filmin süresi ise 113 dakikadır. Araştırmanın veri seti olan Ailem Robotlara Karşı animasyon filmine ait ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.



Görsel 1. “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmine ait örnek ekran görüntüleri

Görsel 1’de yer alan ekran görüntüleri “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde dijital bağımlılıktan kaynaklı aile içi iletişimsizlik ve ailenin “aile önemini” kavradıktan sonra teknolojiyi aile birliği açısından anlamlı kullandığı ana ait görüntüleridir.



Görsel 2. “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmine ait örnek ekran görüntüleri

Görsel 2’de yer alan ekran görüntüleri önceleri beraber vakit geçirmekte zorlanan ailenin film sonunda beraber olmanın ve zorlukların üstesinden beraber gelmenin mutluluğunu yaşadığı ana ait ekran görüntüleridir.

Araştırmada Süreç

Araştırma, Forster (1994) tarafından önerilen doküman analizi (incelemesi) adımları olan; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Aşamalarda gerçekleştirilen iş ve işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Aşama: Dökümana ulaşma aşaması

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma dokümanı olan Ailem Robotlara Karşı animasyon filmine, filmin ilk yayınlanma yeri olan Netflix Çocuk kanalından erişilmiştir.

2. Aşama: Dökümanın orijinalliğinin kontrol edilmesi

Bu aşamada araştırma dokümanının orijinal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Cansız Aktaş (2014), araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ulaşılan dokümanların orijinalliğinin mutlaka kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırma dokümanı olarak seçilen Ailem Robotlara Karşı animasyon filminin Netflix Çocuk Kanalının resmi web sitesinde yayınlanmış olması filmin orijinal olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilmiştir.

3. Aşama: Dökümanı anlama

Araştırmanın bu aşamasında “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi eleştirel bir gözle izlenmiş ve incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak aile birliğine önem verme değeri ile ilgili alan yazın taranmış ve özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “aile birliğine önem verme” değerinin içeriği dikkate alınmıştır. Bu bağlam göz önünde bulundurularak “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi her iki araştırmacı tarafından defalarca izlenmiştir.

4. Aşama: Veriyi analiz etme

Döküman incelemenin dördüncü aşamasını verileri analiz etme oluşturmada ve bu aşama analize konu olan veriden örneklem seçme ve kategorileri geliştirme şeklinde iki adımı içermektedir.

a. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Dokümanların incelenmesi sürecinde tüm doküman verisinin bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle araştırmacılar çoğu zaman elde ettikleri veri setinden örneklem oluşturmaya çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminden örneklem alma yoluna gidilmemiş filmin tamamı analiz edilmiştir.

b. Kategorileri geliştirme: Bu adımda “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filmi tekrar tekrar izlenerek kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda kategorilerin ve kodların geliştirilmesinde açık yaklaşım kullanılmıştır. Kategorilerin önceden saptanmadığı, mesaj öğelerinin ele alınıp gözden geçirilerek kategorilerin belirlenmesine açık yaklaşım denilmektedir (Bilgin, 2006). İki araştırmacı açık yaklaşım ile kod ve kategorileri oluşturmuşlar ve araştırmacıların oluşturduğu analiz birimlerine ait kodlar kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve free-marginal kappa değeri 0,98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer 0.70 üzerinde olduğundan değerlendirmeciler arası yeterli uyumun olduğunu göstermiştir.

Veriyi Kullanma

Döküman analizinin son aşaması olan veriyi kullanma aşamasında elde edilen verilerin değerlendirilmesi, çıkarımlarda bulunması ve bunların yorumlanması söz konusudur (Bilgin, 2006). Araştırmada yapılan analizlerin sonuçları frekans değerleri verilerek tablollaştırılmıştır. Daha sonra ise tablolardan elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek amacıyla dokümanlardan örnek diyaloglar sunulmuş ve bununla birlikte her bir kod için örnek sahneler karekodlar oluşturularak verilmiştir.









BULGULAR

Bu bölümde, “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminin aile birliğine önem verme değerine ilişkin çocuklara etki edebilecek kesitleri inceleme sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.






Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem değerine yönelik olumlu özelliklere sahip kesitler nelerdir? sorusuna yanıt olarak filmde geçen olumlu özelliklere sahip sahnelerin birleştirildiği kesitlere ait kodlar, kodların (kesitlerin) kaç yerde olduğu, bu kesitlerin zaman aralığı ve örnek kesitlere ait QR kodları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. “Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminde Aile Birliğine Önem Değerine Yönelik Tespit Edilen Olumlu Özelliklere Sahip Kesitler

Kodlar	f	Filmde Geçtiği Kesitler	Örnek Kesitlere Ait QR Kodu
Fedakarlık	10	29:04-29:11/ 41:15-41:40/ 58:25-58:32/ 58:45-59:00/ 01:12:55-01:13:10/ 01:21:40-01:21:50/ 01:23:35-01:24:00/ 1:25:40-01:25:47/ 01:28:00-01:28:40/ 01:30:40-01:31:00	
Aile sevgisi	9	45:00-45:30/ 01:01:25-01:01:45/ 1:04:25-01:05:20/ 01:16:15-01:17:40/ 01:18:02-01:18:17/ 01:25:40-01:25:46/ 01:26:10-01:27:10/ 01:33:00-01:33:10/ 01:36:30-01:38:40	
Birlikte anı biriktirme	8	12:15-14:15/ 17:28-18:55/ 24:03-24:25/ 01:05:22-01:05:40/ 01:14:23-01:15:34/ 01:35:11-01:35:21/ 01:36:55-01:37:33/ 01:40:40-01:42:25	
Birlikte vakit geçirme	7	06:07-06:30/ 08:05-08:10/ 08:22-08:50/ 14:50-15:10/ 15:18-16:05/ 18:15-18:55/ 01:39:20-01:40:30	
Dayanışma	5	28:00-28:20/ 29:15-31:50/ 36:45-38:05/ 01:07:28-01:08:07/ 01:30:00-01:32:16	
Destekleme	5	14:50-15:00/ 47:05-47:40/ 49:20-49:30/ 59:15-59:22/ 01:28:50-01:29:00	
Görüş ve isteklere saygı	3	39:50-40:05/ 46:10-46.25/ 01:07:47-01:08:04	
Birbirini takdir etme	3	47:05-47:15/ 49:20-49:30/ 56:00-56:10	

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

Problem çözme	2	01:12:15-01:12:25/	01:14:00-1:15:43	
Empati	2	11:15-11:20/	40:07-40:25	
Dışarıdan takdir görme	1		01:40:20-01:40:30	
Birlikte öngörü	1		11:45-11:59	
Birbirine ihtiyaç duyma	1		44:45-45:00	
13	57			Toplam

Tablo 2’de görüldüğü üzere Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumlu özelliklere sahip sahnelerden oluşturulan kesitler toplam 57 zaman aralığında olduğu tespit edilmiştir. Filmde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumlu özelliklere sahip kesitler incelendiğinde en fazla fedakarlık (f=10) ile ilgili sahnelerin yer aldığı görülmüştür. Bu sahneleri; *aile fertlerinin birbirine olan sevgisi* (f=9), aile fertlerinin birlikte geçirdiği zamanlara yönelik olarak *anı biriktirme* (f=8), *birlikte vakit geçirme* (f=7), *ailede dayanışma* (f=5), *aile fertlerinin birbirini desteklemesi* (f=5), *ailede görüş ve isteklere saygı* (f=3), *aile bireylerinin birbirini gerektiğinde takdir etmesi* (f=3), *problem çözme* (f=2), *empati* (f=2), *dışarıdan takdir edilme* (f=1), *birlikte öngörüde bulunma* (f=1) ve *aile fertlerinin birbirine ihtiyaç duyması* (f=1) takip etmektedir.

Bu filmde aile birliğine önem verme değerlerine yönelik olumlu kesitlere ilişkin örnek diyaloglar aşağıda sunulmuştur:

Fedakarlık (dk. 00:58:25)

Baba: Hayatınız boyunca sizi tehlikeden korumak istedim ve beklediğim felaket tam olarak buydu.

Aile sevgisi (dk. 00:45:18)

Katie: Bu harika, bunu hissedebiliyor musunuz? Enerjiye bakın, çok güzel...

Baba: Pekala, eller (herkes ellerini birleştirir) ve 3,2,1 deyince Mitchells ailesi diyoruz.

Aile: Mitchells ailesi...Heey!

Birlikte vakit geçirme (dk. 00:08:00)

Baba: Uzun bir iş gününden sonra yüzünüzü görmek çok güzel. Harika, biliyor musunuz müthiş bir fikrim var. Bu Katie gitmeden önce birlikte son gecemiz, tadını çıkarın.

Dayanışma (dk. 01:30:48)

“Robot: Mor tişörtlü bizi buldu, çekiliyoruz.

Anne: Çok geç. Korkma oğlum annen senin yanında.”

Birbirine ihtiyaç duyma (dk. 00:44:50)

“Katie: Baba, benim sana ihtiyacım var. İhtiyacım kalmadı sanıyordum. Ama varmış baba.

Baba: Sen ciddi misin.

Katie: Evet.”

Birlikte anı biriktirme (dk. 01:35:18)

“Anne: Birlikte bir fotoğraf mı çeksek acaba (dünyayı robotlardan kurtardıkları günün anısına)? Anıları biriktiriyoruz bebeğim. Pekala gülümseyin...”

Dayanışma (dk. 29:43)

“Baba: Ben sizi çok seviyorum... Şimdi başlıyoruz. Hadi, hadi, hadi, hadi! Kelebek düzeni, şimdi...Hadi Aaron!

Aaron: Önce aileeem! (harekete geçiyor).”

Destekleme (dk. 47:05)

“Baba: Heey, çizimin epey işe yaradı Katie. Snanatın işe yarayacağını bilmezdim. Lafı açılmışken, arabayı kullanmayı öğrenebilirsin.”

Görüş ve isteklere saygı (dk. 40:05)

“Baba: Onun için herşeyi yaparım, sadece üzüldüğünü görmek istemiyorum.

Anne: Ama üzülme hayatın bir parçasıdır canım, onun hayata bakış açısını anlamaya çalışmalısın.”

Takdir etme (dk. 49:18)

“Katie: Muhteşemdin baba, tıpkı ağır siklet James Bond gibiydin.

Baba: Yani James Bond benim çelimsiz halim diyebiliriz.”

Problem çözme (dk. 01:12:17)

Katie: (babasını kırdığını anladığı zaman) Baba, çok üzgünüm. Sözlerimde ciddi değildim, yani o sırada ciddi dim ama özür dilerim.”

Empati (dk. 11:08)

“Baba: Gençlerin ailelerine dik çıkışlar yaptığını biliyorum, ama... Bilmiyorum, farklı olur sanmıştım.

Anne: Rick (baba), sence de bunda biraz payın olmuş olabilir mi. Bilgisayarını kırdın, sürekli tartıştığımız için doğru düzgün bir fotoğrafımız bile yok. Evde ne zaman bir sorunumuz olsa sen onu düzeltmek için elinden geleni yaparsın. bu özelliğini çok seviyorum ama artık bu bozuldu.”

Dışarıdan takdir görme (dk. 01:40:20)

“Anne: Neyse çocuklar anladığım kadarıyla bize onur madalyası gibi bişey vereceklermiş. Washington’a gitmemiz gerekiyor. Uçakla mı gidelim yoksaaa... (bütün aile mutlu).”

Birlikte öngörü (dk. 11:45)

“Anne: Çünkü eğer kızımız gider ve bir daha eve dönmezse korkarım ki bu sorunu halledemeyiz. Yapabileceğini biliyorum Rick.

Baba: (aynı şekilde düşünüyor).”








Birbirine ihtiyaç duyma (dk. 44:45)




“Katie: Baba benim sana ihtiyacım var. İhtiyacım kalmasdı sanıyordum ama varmış baba.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminde aile birliğine önem değerine yönelik olumsuz özelliklere sahip kesitler nelerdir? sorusuna yanıt olarak filmde geçen olumsuz özelliklere sahip sahnelerin birleştirildiği kesitlere ait kodlar, kodların (kesitlerin) kaç yerde olduğu, bu kesitlerin zaman aralığı ve örnek kesitlere ait QR kodları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. “Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminde Aile Birliğine Önem Değerine Yönelik Tespit Edilen Olumsuz Özelliklere Sahip Kesitler

Kodlar	f	Filmde Geçtiği Kesitler	Örnek Kesitlere Ait QR Kodu	
Ebeveyn baskınlığı	4	25:25-25:50/ 38:34-38:40/	37:11-37:35/ 43:44-43:51	
Aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği	4	04:11-04:18/ 09:49-09:57/	09:22-09:43/ 39:50-40:05	
Dijital bağımlılık kaynaklı aile içi iletişimsizlik	3	08:07-08:50/ 20:40-20:47	18:55-19:15/	
Sosyal çevreyi tercih	3	17:02-17:16/ 01:27:17-01:27:28	34:10-34:32/	
Birlikte vakit geçirmeme	2	15:46-16:07/	34:25-34:31	
Kıyaslama	2	16:38-17:55/	26:30-26:43	
Bireysellik	2	45:26- 45:40/	01:25:55-01:26:04	
Aileden utanmak	1		01:28-01:42	
Takdir edilmeme	1		09:09-09:22	

Destek olmama	1	09:23-09:35	
Aileye değer vermeme	1	01:25:43-01:26:03	
Saygısızlık	1	11:06-11:13	
12	25		Toplam

Tablo 3’de görüldüğü üzere Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumsuz özelliklere sahip sahnelerden oluşturulan kesitler toplam 25 zaman aralığında olduğu tespit edilmiştir. Filmde aile birliğine önem verme değerine yönelik olumsuz özelliklere sahip kesitler incelendiğinde en fazla *ebeveyn baskınlığı* (f=4) ile ilgili sahnelerin yer aldığı görülmüştür. Bu sahneleri; *aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği* (f=4), *dijital bağımlılık kaynaklı aile içi iletişimsizlik* (f=3), *sosyal çevreyi aileye tercih* (f=3), *birlikte vakit geçirmeme* (f=2), *aile fertlerini başkalarıyla kıyaslama* (f=2), *bireysellik* (f=2), *aileden utanmak* (f=1), *ailede takdir görmeme* (f=1), *aile fertlerinin birbirine destek olmaması* (f=1) ve *saygısızlık* (f=1) takip etmektedir.

Bu filmde aile birliğine önem verme değerlerine yönelik olumsuz kesitlere ilişkin örnek diyaloglar aşağıda sunulmuştur:

Ebeveyn baskınlığı (dk. 25:25)

Baba: Aslında o kamera olmadan her şeyi daha keyifli yaşayabilirsin, gözlerin tabiatın kamerasıdır.

Katie: Yaşıyorum zaten baba, ben bununla yaşıyorum

Baba: Hiç zannetmiyorum o telefon sürekli elinde. Sen hiç çaba göstermiyorsun. Pekala yeni kural... Telefon yok!

Katie: Baba bak bilgisayarımı kırdın, uçak biletimi iptal edip beni geciktirdin.

Sosyal çevreyi tercih (dk. 00:34:16)

Pal dijital asistan: Ben hayatındaki en önemli şeydim. Ve sen beni fırlatıp attın. Siz insanlar böylesiniz işte. Bunu ailenize bile yaparsınız. Annelerin telefonlarının %99’unun reddedildiğini biliyor muydun? Ah! Beni doğurup saçını süpürge ettiğin için sağol.

Dijital bağımlılığa dayalı olarak aile içi iletişimsizlik (dk. 00:19:00)

Baba: Çocuklar buralarda harika yürüyüş yolları olmalı

Katie: Ah, hayır istemiyoruz (O sırada telefonla ilgileniyor kardeşi ile)

Baba: Emin misin? Hey burası geyik ülkesi.

Katie: aa, baba işimiz var, belki sonra...

Birlikte vakit geçirmeme (dk. 34:25)

Pal dijital asistan: Annelerin telefonlarının yüzde 99’unun reddedildiğini biliyor muydun.”

Aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği (dk. 39:43)

Katie: Geleceğim mahvoldu. Burada mahsur kaldım ve babamın umrunda değil...

Kıyaslama (dk. 16:35)

Anne: Pozzy ailesi şuan tatilde. Bak ne kadar mutlu görünüyorlar.

Aaron: Pozzylere neden kafayı taktın ki, onlar bizim komşumuz...

Anne: O kadar mükemmeller ki... Yani köpekleri bile bizimkinden iyi durumda.

Bireysellik (dk. 45:25)

Aaron (erkek evlat): Babamla yeniden arkadaş olduğunuzu görmek güzel...

Katie: Ona sadece duymak istediklerini söyledim. Söylediklerimde ciddi değildim. Sadece geleceğimi geri almak ve buradan gitmek istiyorum. Bu işten sıyrılacağım.

Aileden utanmak (dk. 01:30)

Katie: İşte biz... Savaşçılar... Aksiyon filmlerinde kahramanların gücü olur. Aileminse sadece zayıflıkları var. Babam bana Youtube'daki çılgık atan maymun videosunu hatırlatıyor (o sırada babası çılgık atıyor).

Takdir edilmeme (dk. 09:09)

Katie: Filmime bakmanızı istiyorum. Bu bir başyapıt olabilir.

... (sessizlik)

Katie: Neden yüzün asıldı baba.

Baba: Şey merak ediyorum da bu tip şeylerle para kazanabileceğine inanıyor musun?

Katie: Baba en azından sonuna kadar izleyebilirsin.”

Destek olmama (dk, 09:25)

Baba: İzlicem ama taa Kaliforniyaya gideceksin ve biliyorsun işler sarpa sararsa sana yardım edemeyeceğiz.

Aileye değer vermeme (dk. 01:25:43)

Pal dijital asistan: Ailemi kurtarmam gerek... Herkes öyle der. Ama kimse bana insanların kurtarılmaya değer olduğuna dair tek bir sebep veremedi. Sakın ha sevginin gücü gibi sersemce bir şey söylemeye kalkma. Yalnızken daha iyi olduğumuzu öğrendim. bizi engelleyen kimse yok. ilişkiler fazlasıyla zor.

Saygısızlık (dk. 11:06)

Anne: Onunla konuştun mu?

Baba: Aaa hayır. Henüz değil. Ne oldu bilmiyorum... Gençlerin ailelerine karşı dik çıkışlar yaptığını biliyorum.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu araştırmada 2021 yılı yapımlı “Ailem Robotlara Karşı” animasyon filminin aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklar üzerinde etkide bulunabilecek kesitleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada aile birliğine önem değeri açısından filmde yer alan olumlu ve olumsuz özelliklere sahip kesitler belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ailem Robotlara Karşı” adlı animasyon filminin seçilmesinin en önemli sebebi, filmin genel anlamda değerler eğitiminde özel anlamda aile birliğine önem verme değerini kazandırmada kullanılabilir olmasıdır. Araştırmada amaç doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik incelemeler neticesinde olumlu olan kesitlerin olumsuz kesitlerden daha fazla olduğu, aile birliğine önem verme değerini sıklıkla içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçlara göre genel bir sonuç olarak “Ailem Robotlara Karşı” filminin tamamı izlendiğinde aile kurumunun önemi, aile birliğinin önemi konusunda olumlu mesajlar vermesi açısından

çocuklara ve izleyicilere bu değer ile ilgili olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değeri açısından olumlu etki edebilecek 57 kesit belirlenmiş ve bu kesitler 13 kod altında değerlendirilmiştir. Bunlar; *fedakârlık, aile fertlerinin birbirine olan sevgisi, birlikte geçirdiği zamanlara yönelik olarak anı biriktirme, birlikte vakit geçirme, ailede dayanışma, aile fertlerinin birbirini desteklemesi, ailede görüş ve isteklere saygı, aile bireylerinin birbirini takdir etmesi, birlikte problem çözme, empati, dışarıdan takdir edilme, birlikte öngörüde bulunma, aile fertlerinin birbirine ihtiyaç duymasısıdır*. Bayer (2013)’e göre ailede dayanışma, paylaşma ve problem çözme aile içi ilişkilerin temel dinamiğidir ve bunlar aile birliği için temel unsurdur. Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde belirlenen ailede dayanışma ve aile fertlerinin birbirini desteklemesi ve birlikte problem çözme sahnelerinden oluşan kesitler aile birliğine önem verme değeri için olumlu kesitlerdir. Batu ve Tos (2022)’a göre ailede ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin sıkı olması, karşılıklı bağ kurulması, çocuğa beklediği değer, sevginin verilmesi, sıcak ilişkinin ve baskınlıktan uzak olarak beraber karar verme, öngörülü olmayı öğretme ailenin temelini oluşturmaktadır. Şentürk (2008)’e göre mutluluk, birlikte vakit geçirme, anlayışlılık, saygı ve sevgi ailede başlamakta, bu duygular aile kurumunu eşsiz kılmakta ve böylece aile sayesinde fertler daha nitelikli bir yaşam alanı oluşturabilmektedir. Buna göre aile birliğine önem verme değeri içerisinde dayanışma, destekleme, problem çözme, aile içi iletişim, bağ kurma, değer ve sevgi verme, çocuğa karşı baskın bir iletişim kurmama, beraber vakit geçirme, anlayışlı ve görüşlere saygılı olma, birlikte karar verme, öngörülü olma gibi unsurlar yer almaktadır. Filmde belirlenen kesitlerden hareketle oluşturulan kodların aile ilgili özellikleri yansıttığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bu çalışmada tespit edilen anı biriktirme bir çeşit bağ oluşturma davranışını ifade ederken birbirine ihtiyaç duyma ve birbirini takdir etme aile birliğini oluşturan özelliklerdendir. Tüm bunlar Ailem Robotlara Karşı animasyon filminin, aile birliğine önem verme değeri ile ilgili olumlu etki oluşturabilecek kesitlere sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değeri açısından olumsuz etki edebilecek 25 kesit tespit edilmiş ve bu kesitler 12 kod altında birleştirilmiştir. Bunlar; *ebeveyn baskınlığı, aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği, dijital bağımlılık kaynaklı aile içi iletişimsizlik, sosyal çevreyi aileye tercih, birlikte vakit geçirmeme, aile fertlerini başkalarıyla kıyaslama, bireyselcilik, aileden utanmak, ailede takdir görmeme, aile fertlerinin birbirine destek olmaması ve saygısızlıktır*. Batu ve Tos (2022)’a göre bireylerde güven duygusunun psikososyal gelişimde çok etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna karşılık aile içi güvensizliğin aile kurumunu ve ailede hayata hazırlanan bireyin psikososyal gelişimini zedeleyeceği aşıkardır. Bayer (2013) bireyselciliğin ailede evlilik dışı birlikteliklere, boşanmaya ve aile kurumunu ortadan kaldırmaya sebep olabileceğini, destek olmama kavramının da çocuğun masraflarının günümüzde fazlaca artmasından kaynaklı ebeveynlerin aile kurumuna bakış açılarının değiştiğinin göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Karataş (2001) de buna benzer olarak ailede dayanışmanın, destek olmanın, bağlılığın temel bir gereklilik olduğu, buna karşılık bireyselcilik, saygısızlık gibi kavramların yeni aile tiplerinde görülmekte olduğunu ifade etmektedir. Buna göre aile fertlerinin birbirine karşı güvensizliği, ebeveyn baskınlığı, bireyselcilik, destek olmama, saygısızlık aileyi temelden sarsan durumlardır. Bununla birlikte birince alt probleme yönelik sonuç bölümünde ifade edilen aileyi benimseme, aile içi bağların kuvvetli olması, destekleme ve takdir etme davranışları ve değer verme durumlarının zıttı olan aile içi iletişimsizlik, sosyal çevreyi aileden ön planda tutma, birlikte vakit geçirmeyerek bağları zayıflatma, destek olmama, takdir etmeme durumları yine aileyi temelden eksilten durumlardır ve aile birliğine önem değeri açısından olumsuz durumlardır. Bu açıdan çalışma kapsamında belirlenen olumsuz kodların aile birliğine önem verme değeri açısından olumsuz etki oluşturabileceği söylenebilir.

Bireylere özellikle de çocuklara değer kazanımı birçok yöntem ve materyal ile gerçekleştirilebilir. Özellikle de aile ve aile birliğine önem verme değerine yönelik değer kazanımı ailede ebeveyn ve kardeşler tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul döneminde ise bu değer özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde verilmektedir. Bununla birlikte toplumda ve günümüzde sayısı fazlaca artan dijital toplumda değer aktarımı yapılmaktadır. Dijital ortamda değerler çocuğa pek çok içerik yoluyla

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

sunulmaktadır. Özellikle ilgi çekiciliği, görsel çeşitliliği, kurgunun ve kontrolün yapım şirketinde olması sebebiyle son yıllarda animasyon filmler izleyici kitle olarak çocuk yaş grubuna odaklanmıştır (Barak, Ashkar ve Dori, 2011). Animasyon filmler aracılığıyla çocuğa değerlerin öğretildiği (Demir, 2019) günümüz medyasında cinsiyet rolleri, aile ve aile birliğine yönelik değer aktarımında bulunan animasyon filmler (Ailem Robotlara Karşı, Tay) ve çizgi filmler (Pepe, Niloya, Keloğlan, Ciciki) bulunmaktadır.

Değer aktarımında günümüzde pek çok dijital içerik tercih edilmekte ve çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Genel olarak değer aktarımında animasyon filmlerin kullanılmasına yönelik olarak yapılmış çalışmalar mevcuttur. Sel (2022) çalışmasında “Bir Yörük Hikayesi Maysa ve Bulut” animasyon çizgi dizisini Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında kültürel değer aktarımı açısından incelemiş ve çizgi dizide tespit edilen çok sayıda kültürel mirasın bu derslerin programında bulunan kültürel değerlerle örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2022) da “Tay” filmi din ve değerler açısından incelemiş ve bu filmin dini içerik ve değerlerin kazandırılmasında önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgökbel Bilis (2014) “Uçaklar” adlı animasyon filmi rol modeller ve toplumsal değerler açısından incelemiş ve bu filmin rol model ve toplumsal değerler açısından olumlu mesajlar içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada “Uçaklar” adlı animasyon filmin modern insan ve modern değerlere yönelik insan yetiştirme tipine uygun olduğu ve animasyon filmlerin değerler eğitiminde önemli olduğu ifade edilmiştir. Hakkoymaz (2021) yerli yapım animasyon filmlerden en çok izlenen yedi filmi seçerek bu filmleri kök değerler açısından incelemiş ve seçilen animasyon filmlerin kök değerlerin kazanımına katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğmuş, Aydoğmuş ve Bozkurt (2022) ise çalışmalarında “Zootropolis” animasyon filmi kök değer açısından ele almış ve kök değerlere yönelik olumlu özelliklerin olumsuz özelliklere göre çok daha yoğun olduğu, filmin kök değer kazanımına katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda animasyon filmlerin değer aktarımında kullanıldığı, bu konuda da değerlerin kazandırılmasına katkısı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda animasyon filmlerin değer kazanımında önemli içerikler olduğu, son dönemlerde değerlerin animasyon filmlerde sıklıkla işlendiği söylenebilir. Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde, aile birliğine önem verme değerini çocuklara kazandırmada olumlu etkisi olabilecek 57 kesitin yer alması onun değerler eğitiminde ve özellikle de aile birliğine önem verme değerini kazandırmada kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Alanyazında aile ve aile birliğine önem verme değeri açısından animasyon filmleri incelemeyi amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Zor ve Bulut (2020) çalışma kapsamında seçilen üç animasyon filmde de toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel bir bakış açısıyla ele alındığını ve aile kavramının geleneksel kalıplar ile aynen devam ettirildiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2022) “Tay” adlı animasyon filmi din ve değerler açısından incelemiş ve filmin bütününde din ve değerlerin olumlu bir şekilde mesaj verdiği, bununla birlikte anne ve evlat sevgisinin ana konulardan biri olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan “Tay” filminin aile ile ilgili olarak da olumlu mesajlar içerdiği, bu değerlerin kazanımına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ünal (2020) ise çalışmasında seçtiği iki animasyon filmi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler açısından izlemiş ve bu iki filmde de programda yer alan değerlerin çoğuna yönelik olumlu bulgulara erişmiştir. Bununla birlikte filmlerde değerlere katkı açısından tespit edilen olumlu bulguların ettiği değerler arasında aile birliğine önem verme değerinin de olduğu ifade edilmektedir. Kanar (2019) yüksek lisans tez çalışmasında “Arabalar I” animasyon filmi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler açısından incelemiş ve elde edilen bulgulara göre aile birliğine önem verme değerini içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Selanik Ay ve Korkmaz (2017) çalışmalarında “Küçük Hazerfan” adlı animasyon filmi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler ve kültürel öğeler açısından incelemiş ve benzer olarak aile birliğine önem verme değerini içerdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan yukarıda sıralanan çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak Beldağ ve Yazar Kaptan (2017) animasyon türünde olan “Arabalar” çizgi filmi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler açısından incelemiş ve birçok değer bu filmde yer almasına rağmen aile birliğine önem verme değerine dair bulguya rastlamamıştır. Yapılan bu çalışmalar doğrultusunda aile ve aile birliği ile ilgili bulguları içeren animasyon filmlerin çeşitli araştırmalara konu olduğu, günümüzde bu değerlerin animasyon filmlerde sıklıkla ele alındığı,

“Ailem Robotlara Karşı” Animasyon Filminin Aile Birliğine Önem Verme Değeri Açısından

aile ile ilgili dinamiklerin yapılan filmin menşei ülkesine göre de değiştiği söylenebilir. Genel olarak alanyazın incelemeleri neticesinde değerlerin, özellikle aile ile ilgili değerlerin kazanımına yönelik içeriklerin yerli yapım animasyon filmlerde çok görüldüğü, yabancı menşeli animasyon filmlerde ise bu değere yönelik dinamiklerin biraz daha değişik olduğu söylenebilir. Bu açıdan yerli yapım animasyon filmlerin sayısının artması, yapılacak olan animasyon filmlerin de aile ve diğer kök değerlere odaklı olarak yapılması değerler aktarımına katkısı olacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değeri açısından olumlu etki edebilecek 57 kesitte 13 kod altında değerlendirilen aile ile ilgili temel özellikler belirlenmiştir. Bundan dolayı Ailem Robotlara Karşı animasyon filminin aile birliğine önem verme değerini kazandırmada hem sınıf öğretmenleri hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanması önerilebilir.

Bu araştırmada Ailem Robotlara Karşı animasyon filminde aile birliğine önem verme değeri açısından olumsuz etki edebilecek 25 kesitte 12 kod altında değerlendirilen aile ile ilgili olumsuz özellikler belirlenmiştir. Söz konusu özellikleri yansıtan kesitler, tartışma teknikleri ile birlikte kullanılarak öğrencilerin aile birliğine önem vermenin neden gerekli olduğuna dair düşüncelerini sağlayacak etkinliklere dönüştürülerek hem sınıf öğretmenleri hem sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kullanması önerilebilir.

Araştırma, Ailem Robotlara Karşı filminde aile birliğine önem verme değeri ile sınırlı tutulmuştur. Yapılacak olan çalışmalarda Ailem Robotlara Karşı filminde başka değerleri içermeye durumu incelenebilir. Bununla birlikte araştırma aile birliğine önem verme değerini inceleme açısından Ailem Robotlara Karşı animasyon filmi ile sınır tutulmuştur. Yapılacak olan çalışmalarda başka animasyon ya da çizgi filmler ele alınarak aile birliğine önem verme değeri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225. <https://doi.org/10.31765/karen.438376>
- Aslan, Ş., Tay, B. & Uçuş-Güldalı, Ş. (2021). Primary school teachers' opinions regarding the use of cartoons and animations in life science education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 2113-2165. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.434>
- Aydoğmuş, S., Aydoğmuş, M. A. & Bozkurt, Z. A. (2022). “Zootropolis” animasyon filminin on kök değer açısından incelenmesi. *Rumeli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.53688/re.14>
- Barak, M., Ashkar, T. & Dori, Y. J. (2011). Learning science via animated movies: its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.025>
- Batu, M. & Tos, O. (2022). Kültürel değişim temelinde x ve z kuşağının ebeveynlik algısı: zmet tekniği temelinde bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2022 Kasım Özel Sayısı, 194-217. <https://doi.org/10.31123/akil.1172893>
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/116898>
- Beldağ, A. & Yarar Kaptan, S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 487-499. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1486962>
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. İçinde Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (337-371), Pegem Akademi, Ankara.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çavdarıcı, M. (2002). Türkiye’de sosyal değerlerin aşınması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demir, R. (2019). Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, Ü. (2021). Dijital oyun kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale’de üniversitede öğrencileri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2021(56), 121-141. <https://doi.org/10.47998/ikad.951769>
- Forster, N. (1994) ‘The analysis of company documentation’, in C. Cassell and G. Symon, *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*, London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *Validity and reliability. How to design and research in education*. 3rdEd. (153-171). New York: McGraw-Hill, INC.
- Hakkoymaz, S. (2021). Günümüz yerli yapım animasyon filmlerinde yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 1717-1731. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.914920>
- Hasgül Koşmaz, M. (2020). Sosyal medyanın (dijital kültür) aile ilişkileri üzerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Hoy, W. K. & Adams, C. M. (2015). *Quantitative research in education: A primer*. Sage Publications.
- Kanar, S. (2019). Animasyon filmlerinin öğrencilerin değer gelişimine etkileri: Arabalar 1 animasyon filmi örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasu Avcı, E. & Ketenoglu Kayabaşı Z. E. (2018). Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/515326>
- Karataş, K. (2001). Toplumsal değişme ve aile. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(2), 89-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/802461>
- Korkmaz, Ö. , Kovancı, Ö. & Uğur Erdoğan, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 23(2), 298-315. <https://doi.org/10.17556/erziefd.646377>
- Köroğlu, M. (2016). Çizgi filmlerle kavram öğretimi: Pepee ve Caillou örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers’ use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2), 309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdinçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>

Özgökbil Bilis, P. (2014). Rol modelleri ve toplumsal değerler açısından “uçaklar” adlı animasyon filmi üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 8(3), 201-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/178056>

Sağlam, H. İ. (2008). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde A. Çiçek-Sağlam (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 95-126). Maya Akademi, Ankara.

Sağlam, H. İ., & Özdemir, D. (2017). Öğretmenlerin görüşleri ışığında aile birliğini korumada değerlerin rolüne fenemolojik bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1) , 78-90. <https://doi.org/10.19126/suje.303231>

Sel, B. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında kültürel mirasın animasyon çizgi dizilerle aktarımı: Bir Yörük Hikayesi Maysa ve Bulut. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2969-3000. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1052307>

Selanik Ay, T. & Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında “küçük hezarfen” çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/409327>

Symon, G., & Cassell, C. (2004). Promoting New Research Practices in Organizational Research, In C. Cassell and G. Symon, *Essential Guide To Qualitative Methods In Organizational Research*, London: Sage Publications.

Şentürk, D. Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14) , 7-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21109/227344>

Temiz, N. (2019). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi 2018 yılı öğretim programının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 147-154. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/180/133>

Ünal, O. (2020). Yakın dönem Türk animasyon filmlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 6(2) , 64-83.

Yıldırım, R. (2022). Din ve değerler eğitimi açısından “Tay” animasyon sinema filminin incelenmesi. *İlahiyat Akademi*, 16(Aralık 2022), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/issue-full-file/74953>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Y. & Çalışkan, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında değer eğitimi. İçinde Bektaş, B. & Turan, R. (Ed.). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları (ss.281-326). Pegem, Ankara.

Zor, İ. & Bulut, S. (2020). Toplumsal cinsiyet kavramına animasyon filmleriyle bakmak: buz devri, shrek ve winx club: kayıp krallığın sırrı örnekleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 58-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/988773>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: There are many factors in the acquisition of the value of importance to family and family unity. These include factors such as imparting this value in the family, value transfer at school, interaction/influence in the digital world in terms of the value in question, social interaction and observations, and media. The first of these factors is value transmission in the family and the other is value transmission at school. Media and digital contents are among the factors that affect the value of importance of family unity. There are many different types of these contents that touch values in the digital world. Especially content producers and production companies prefer animated movies for children's age group and these contents should be observed.

In this direction, the study focuses on the important effects that the animated movie "Ailem Robotlara Karşı", which has a high IMDB score, especially focused on the children's age group as the target audience, but is also watched by the adult age group, may have on the audience in terms of the value of giving importance to family unity. In line

with this main purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the sections with positive features for the value of importance of family unity in the animated movie "The Mitchells vs. the Machines"?
2. What are the sections with negative features for the value of importance of family unity in the animated movie "The Mitchells vs. the Machines"?

Materials and Methods: In this study, which aims to examine the effects of the animated movie "The Mitchells vs. the Machines" on students in terms of the value of giving importance to family unity, a qualitative research approach was adopted.

Data Source in Research: The data set of this research consists of the movie "The Mitchells vs. the Machines", which is in the genre of Animation, Comedy and Adventure, which was released on Netflix in 2021 due to the inability of movie theaters to open due to the pandemic. In this research, the animated movie included in the research was preferred because of its features such as being a foreign production, appealing to the children's age range, being published with a smart sign suitable for the general audience, having an IMDB score of 7.6, appealing to both children and parents in terms of family members, and being related to the value of family unity.

Process in the Research: The research was conducted by taking into account the steps of document analysis (review) suggested by Forster (1994); accessing the documents, checking the authenticity of the documents, understanding the documents, analyzing the data and using the data.

Findings: In the animated movie "My Family vs. Robots", it was determined that the scenes with positive characteristics for the value of giving importance to family unity were in a total of 57 time intervals. When the segments with positive characteristics for the value of giving importance to family unity in the movie were analyzed, it was seen that the scenes related to sacrifice ($f=10$) were the most common.

In the animated movie "The Mitchells vs. the Machines", it was determined that the scenes with negative features related to the value of giving importance to family unity took place in a total of 25 time intervals. When the segments with negative characteristics for the value of giving importance to family unity in the movie were analyzed, it was seen that the scenes related to parental dominance ($f=4$) took place the most.

Discussion: As a result of the analysis of the sub-problems determined in line with the purpose of this research, it was concluded that the positive sections were more than the negative sections and that the value of giving importance to family unity was frequently included. However, according to the results obtained from the research, as a general conclusion, it can be said that when the movie "The Mitchells vs. the Machines" is watched in its entirety, it will contribute positively to the audience in terms of giving positive messages about the importance of the family institution and the importance of family unity.

For the first sub-problem of the research, 57 segments that could have a positive effect on the value of giving importance to family unity in the animated movie The Mitchells vs. the Machines were identified and these segments were evaluated under 13 codes. These are; altruism, family members' love for each other, collecting memories for the time spent together, spending time together, solidarity in the family, family members supporting each other, respect for opinions and wishes in the family, family members appreciating each other, problem solving together, empathy, being appreciated from outside, making predictions together, family members needing each other. According to Bayer (2013), solidarity and problem solving are the basic dynamics of family relationships. According to Batu and Tos (2022), tight communication between parents and children in the family, establishing a mutual bond, giving the child the love he/she expects, making decisions together without being dominant, and teaching foresight are on the basis of family. According to Şentürk (2008), happiness, spending time together, understanding, respect and love start in the family and these feelings make the family institution unique. Accordingly, the value of giving importance to family unity includes solidarity, support, problem solving, communication within the family, bonding, giving value and love, not establishing a dominant communication against the child, spending time together, being understanding and respectful of opinions, making decisions together, and being foresighted. In addition to these, collecting memories identified in the study is a kind of bonding behavior. In addition, needing each other and appreciating each other are similar to the basic characteristics mentioned above. For this reason, it can be said that the codes identified within the scope of the study are actually situations that should be in a family unit.

Regarding the second sub-problem of the study, 25 segments that may have a negative impact on the value of giving importance to family unity in the animated movie Ailem Robotlara Karşı animated movie were identified and these segments were combined under 12 codes. These are; parental dominance, distrust of family members towards

each other, miscommunication within the family due to digital addiction, preference of social environment to family, not spending time together, comparing family members with others, individualism, being ashamed of family, not being appreciated in the family, family members not supporting each other and disrespect. According to Batu and Tos (2022), the sense of trust in individuals is very effective in psychosocial development. On the other hand, it is obvious that insecurity within the family will damage the family institution and the psychosocial development of the individual preparing for life in the family. Bayer (2013) states that individualism can lead to extramarital unions, divorce and the elimination of the family institution, and that the concept of non-support is an indication that parents' perspectives on the family institution have changed due to the increase in the costs of children today. Similarly, Karataş (2001) states that solidarity, support and loyalty in the family is a basic necessity, whereas concepts such as individualism and disrespect are seen in new family types. Accordingly, distrust between family members, parental dominance, individualism, lack of support and disrespect are situations that fundamentally shake the family. In addition, the situations of miscommunication within the family, prioritizing the social environment over the family, weakening the ties by not spending time together, not supporting, not appreciating, which are the opposite of the adoption of the family, strong ties within the family, supporting and appreciating behaviors and valuing situations expressed in the conclusion section of the first sub-problem, are also situations that fundamentally undermine the family and are negative situations in terms of the value of importance to family unity. In this respect, it can be said that the negative codes determined within the scope of the study will have a positive effect on the value of giving importance to family unity.

Conclusion and Suggestions:

The fact that there are 57 sections in the animated film *The Mitchells vs. the Machines*, which can have a positive effect on giving children the value of giving importance to family unity, shows that it can be used in values education and especially in gaining the value of giving importance to family unity.

- As a result of the results obtained from this research, the following recommendations can be made: It can be recommended that both classroom teachers and social studies teachers use the animated film *The Mitchells vs. the Machines* to gain the value of giving importance to family unity.
- In the animated movie "*The Mitchells vs. the Machines*", the sections reflecting the negative features of the value of giving importance to family unity can be used together with discussion techniques and turned into activities that will enable students to think about why it is necessary to attach importance to family unity, and it can be suggested to be used by both classroom teachers and social studies teachers.

Türkçe Eğitiminde Metin Türü ve Özellikleri Açısından Günlük/Günce Türü

Hasan Hüseyin MUTLU¹  Muhammed Eren UYGUR² 

¹Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, Türkiye hasanhuseyinmutlu@odu.edu.tr

²Araştırma Görevlisi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, Türkiye
merenuygur@odu.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 07.08.2023

Kabul: 11.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Günlük,

Günce,

Türkçe ders kitapları,

Metin türü,

Tür incelemesi.

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan günlük/günce türünün, metin türü analizi kapsamında incelenmesine yöneliktir. Temelde, Türkçe ders kitaplarında günlük türüne yeterince yer verilmediği durumundan yola çıkılarak, öğrencilerin bu türün özelliklerini tanımaları ve yazma becerilerini geliştirmeleri açısından neden önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada, günlük türünün özelliklerine değinilmiş, bu türün bireysel ve içsel bir yönü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, günlüğün tarihsel kökenleri, alanyazındaki yeri ve önemi çalışmada ele alınmıştır. Bu anlamda çalışmada temel nitel araştırma deseni tercih edilmiş olup veriler kaynak tarama tekniği kullanılarak toplanmış ve toplanan veriler belge inceleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve kelime dağarcığını zenginleştirmek amacıyla, günlük türüne uygun metinler ve etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı Türkçe ders kitaplarının bu türe dair yeterli materyal ve etkinliklere yer vermediği yapılan incelemelerle ortaya konulmuştur. Son olarak bu çalışmada Türkçe edinen öğrencilerin günlük/günce türünü özümsemelerini ve edebî anlamda kendilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla, Türkçe ders kitaplarına günlük türüne uygun daha fazla materyal ve etkinliğin eklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Diary/Journal Genre in terms of Text Type and Features in Turkish Education

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 07.08.2023

Accepted: 11.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Journal,

Diary

Turkish textbooks,

Text type,

Genre analysis.

This study aims to analyze the diary/journal genre in Turkish textbooks within the framework of text type analysis. Essentially, the study underscores the need for adequate inclusion of the diary genre in Turkish textbooks and emphasizes its importance in helping students recognize the characteristics of this genre and develop their writing skills. The study outlines the features of the diary genre, highlighting its individual and internal aspects. Furthermore, it delves into the historical origins of the diary, its place, and its significance in literature. To achieve these objectives, the study employs a basic qualitative research design, utilizing the source scanning technique for data collection and applying the document analysis method for data examination. The research emphasizes the necessity of incorporating texts and activities suitable for the diary genre into Turkish textbooks to enhance students' writing skills and expand their vocabulary. However, the analysis reveals that some Turkish textbooks lack sufficient materials and activities within this genre. In conclusion, this study recommends the addition of more materials and activities aligned with the diary genre in Turkish textbooks to better enable Turkish learners to grasp the diary/journal genre and improve their literary competence.

Atıf/Citation: Mutlu, H. H. & Uygur, M. E. (2023). Türkçe Eğitiminde Metin Türü ve Özellikleri Açısından Günlük/Günce Türü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1127-1144.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

İnsanlar dış ve iç dünyaya dair gözlemlerini yazıp kaydetmeye başladığından beri yazın içerisinde pek çok tür gelişmiştir. Günlük de bu yazın türlerinden biridir. Günlüğün/güncenin yazın türleri arasında “unutulan”, “önemsenmeyen” veya “göz ardı” edilen bir tür olduğu dile getirilmiştir (Matthews, 1977; Rush, 2013). Alanyazın tarandığında günlük türü üzerine yapılan çalışmaların gerek yerli gerekse de yabancı kaynaklarda diğer edebiyat türleri üzerine yapılan çalışmalara nazaran az olduğu gözlemlenmektedir (Matthews, 1977; Ulaş, 2020). Benzer niceliksel eksiklik dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalar kapsamında da görülmektedir (Kıbrıs, 2019; Şimşek, 2023; Üründü, 2011). Ayrıca ilgili alanyazın çerçevesinde günlük türünün eğitsel bağlamda ele alınışı üzerinde yeteri kadar durulmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında günlük yahut günce üzerinde onun türsel ve eğitsel yönüne ağırlık verilerek durulacaktır. Bu anlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu programdan hareketle oluşturulmuş ortaokul Türkçe ders kitaplarında günlük türünün yer alma durumu incelenecektir.

Sözcük anlamı olarak günlük, Türkçe’de “Günü gününe tutulan anı yazısı ya da bu yazıları içine alan yapıt, günce.” biçiminde tanımlanmakta olup (Dil Derneği, 2018) ayrıca Türk Dil Kurumu (t.y.) ilgili türü “güncelik” olarak da adlandırmaktadır. Bu anlamda günlük, diğer yazın türlerine kıyasla yeni bir yazın türü olup gündelik hayatın içinden söylemler barındıran, içsel bir tür olarak görülmektedir.

Salah Birsal, Refik Durbaş’a verdiği “Günlük, Bence Bir Edebiyat Türü” başlıklı röportajında (1986) “günlük” teriminin kökenine değinirken terimi ilkin Falih Rıfki Atay’ın kullandığını fakat doğrudan bir edebî tür olarak ilk kez günlük terimini kendisinin tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, Nurullah Ataç’ın “günce” terimini ilk kez gazete için tercih ettiğini ancak daha sonra günlük anlamında kullanmayı yeğlediğini de belirtmiştir. Yine aynı yazıda Birsal (1986), “Günlük tutmak için günlük yazmak istemiyorum ben. Söyleyecek bir şeyim olursa ve söylediğim şeyin okurlar tarafından beğenileceğini düşünürsem yazıyorum. Yani bir edebiyat türü olarak düşünüyorum günlüğü.” (s.5) diyerek günlüğün kendisi için yazınsal bir türü imlediğini ifade etmiştir. Günlük ve günceye dair tanımlamalar incelendiğinde ise herhangi bir sözlükbilimsel farklılık görülemez, günlük ve günce kavramlarının birbirinin yerine kullanılabilen iki sözcük olarak ele alındığı gözlemlenmiştir.

Günlüğün İngilizce karşılığı olan “diary” Latince “diarium”dan (yevmiye) gelmekte olup ilgili kelimenin kökeni de Latince “dies”ten (günler) gelmektedir (Ayto, 2001, s. 170; Skeat, 1993). Daha sonra “diary” günlük işlerin kaydı anlamında kullanılmış olup 17 ve 19. yüzyıllar arasında kökeni sıfat türünden bir sözcük olan “diarus” (bir gün süren, gündelik) anlamında da kullanılmıştır (Ayto, 2001, s. 170). 19. yüzyılda “diarist” (günlükçü) kullanımı da görülmektedir (Hoad, 1996, s. 123). Günlük için İngilizce’de “journal” tabirinin de kullanıldığı görülmektedir. “Journal” ve “diary” arasında İngilizce özelinde sözlükbilimsel anlamda belirli farklar bulunmaktadır. “‘Journal’ ve ‘diary’ yakın anlamlı olmalarının yanı sıra ‘diary’ ve ‘journal’ aynı Latince kelimedenden, ‘dies’ (gün) kelimesinden gelmektedir. Daha eski olan ‘journal’ kelimesi İngilizceye 14. yüzyılda Eski Fransızca ‘jurnal’, Latince ‘diurnalis’ (günlük) kelimesinden; daha sonra 16. yüzyılda İngilizceye giren ‘diary’ kelimesi ise doğrudan Latince ‘diarium’den gelmektedir” (Oxford, 2008, s. 397). “Journal” “deneyimlerin, fikirlerin veya düşüncelerin düzenli olarak tutulan özel bir kaydı” şeklinde tanımlanırken “diary” “kişisel deneyimlerin veya gözlemlerin günlük kaydı veya böyle bir kaydı içeren bir kitap; esas olarak notların yazılabileceği, tarihlerin işaretlendiği bir defter.” biçiminde betimlenmiştir (The Penguin English Dictionary, 2007, s. 383, 756). Bu anlamda “diary” daha geç ortaya çıkmasıyla beraber kitap formundaki günlük anlamıyla daha sık kullanılması açısından “journal”dan farklılaşmaktadır. Nitekim kitap formundaki tamlamalarda da “The diary of X” ya da “X’s diary” biçimine daha sık rastlanmaktadır.

Suut Kemal Yetkin’e (1962) göre günlüğün doğuş gerekçesi insanın içini dökme arzusunda yatar. Yaşanılan tüm olaylar bir başkasına olduğu gibi aktarılamayacağından yahut bazı hadiselerin mahrem kalması gerektiğinden günlük türü ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2004). Rasim Özdenören (2015) de benzer biçimde günlük türünün insanın anlatma ihtiyacından hareketle doğduğunu işaret eder. Bu anlamda günlük, bir içe bakış ve anlatma ihtiyacından doğmuştur denebilir.

Günlük türünün önsel görünümüne Antik Mısır’da ve Mezopotamya’da (M.Ö. 6. yüzyıl)

rastlanmaktadır (Fıstıkçioğlu, 2021). Antik Yunan’da günlük türünün söylemsel özelliklerini anımsatan eserlere rastlamak mümkündür. Bunlar arasında Ksenophon tarafından yazılan “Anabasis” sayılabilir (Stylianou, 2004). Marcus Aurelius’un “Kendime Düşünceler” adlı eserinde günlüğün söylemsel ifadelerine benzer yapıları görülebilir (Karadeniz, 2012). St. Augustinus’un “İtiraflar”ı da günlük türü kapsamında içe bakışın önünü açması bakımından önemli görülmektedir (Fıstıkçioğlu, 2021). Japon edebiyatında M.S. 935’te günlüklerin yazıldığı bilinmektedir. Bu günlüklerin ilki Tsurayuki’nin “Tossa Nikki” adlı eseridir (Johnson, 2011). Ancak söz konusu eserler detaylı incelendiğinde ilgili eserlerin tam anlamıyla günlük türüne ait söylemsel özelliklere sahip olduğu görülememiştir. Bahsi geçen eserler türsel açıdan ziyade hatırat, anı biçimine yakın bir görünüm arz etmektedir.

Günlük yazın türünün gelişimine bakıldığında modern anlamıyla Batılı bir tür olduğu söylenebilir (Türk Dili, 1962). Avrupa’da günlüğün tezahür edişi geç Rönesans Dönemine (16 ve 17. yüzyıl) tekabül eder (Johnson, 2011). Yine yaygınlaşıp kitlelerce kullanımı da 17. yüzyılda görünmektedir (Cuddon, 1999). Ayrıca 19. yüzyılda Batı’da günlük türünde gözle görünür bir artış olduğu ifade edilmektedir (Britannica, 2022). Bu dönem modernleşmeye geçişin yaşandığını ve bireyin öneminin artmaya başladığı yıllardır (Baldwin, 2001). Günlük türüne dair eserlerin çoğalmasını, Protestanlığın getirdiği bireyselleşmeyle birlikte dinsel manada arınmadaki anlayış değişikliğinden doğan ferdi bir içe bakış mefhumunun yaygınlaşmasına bağlayanlar da bulunmaktadır (Yemez, 2015).

Bireysel düzleme geçiş ve matbaanın yaygınlaşıp yazın türlerinin çoğalması, okur/yazar sayısının artmasını sağlamıştır (Manguel, 2007). Bu husus kişinin kendi yaşamsal evrenine dönüşünü ve okumanın/yazmanın da bireyselleşmesini gündeme getirmiştir (Manguel, 2007). Bu anlamda bireyler, yazın evreninde yalnızlaşarak içten duygularla günlükler tutmaya; yaşamlarını, yaşantılarını yazınsal bir biçimde kaydetmeye başlamışlardır. Günlüğün içerdiği kelimeye dönüşmüş yalnızbaşlılığın hayalleri matbaa kültürünün şekillendirdiği bilincin ürünüdür (Ong, 2003, s. 123). Yani yazıdan sonra matbaanın da icadıyla okur-yazar oranı artarken (Resnick, 1983) bir yandan içe dönüş ve tefekkür hâli söz konusu olmuştur. Yazının özendirdiği bu içe dönüşü matbaa, daha da pekiştirmiştir (Ong, 2003, s. 179). Daha da sonra günlükler, bireylerin yazı aracılığıyla kendi akislerini, yaşadıkları olayları sayfalar üzerinde nakşetmesiyle belgesel nitelik taşımış ve günlüklerin matbaa dolayısıyla yaygınlaşıp gücül bir toplumsal sözleşme aracılığıyla türsel özellik kazandıkları görülmüştür (Johnson, 2011). Bu anlamda günlükler, yazıldıkları dönemin siyasî ve toplumsal konularına ışık tutan belgeler olarak bilinirler.

Türk edebiyatında Batılı anlamda ilk günlük örneği tartışmalı da olsa “Jurnal” adıyla yayımlanan Direktör Ali Bey’in (1898) seyahatlerini anlattığı eseridir (Yazıcı, 2004). Günlük türüne dair çağdaş anlamda ilk örnek ise Salah Bırsel’in (1955) “Günlük”üdür. Ardından Nurullah Ataç’ın (1960) “Günce”si gelir, Tomris Uyar (1976) da “Gündökümü” ile bu türe katkı sağlamıştır (Uçarol, 2004). Türk edebiyatı kapsamında günlük türüne benzer söylemsel özellikler taşıyan bir diğer tür de vekâyi’nâmelerdir (İnanç, 2004, s. 274). Bu türde vak’anüvisler önemli olayları kaleme alırlar ve kendi vekâyi’nâmelerine neşrederler. Benzer bir diğer tür de rûznâmedir (Çetin, 2019). Bu tür ise “genel olarak günlük tarzında yazılmış, özel olarak padişahların günlük faaliyetlerinin kaydedildiği tarihî eserlere verilen ad” biçiminde tanımlanmaktadır (Sarıcaoğlu, 2008, s. 278). Ancak Özkırımlı (1982) bu hususu farklı bir biçimde ele alır. Ona göre,

Türk edebiyatında günlük türü Tanzimat’tan sonra görülür. Divan edebiyatı döneminde olayların günü gününe anlatıldığı vakayinâmeler günlükten çok tarih niteliği taşımaktadır. Ayrıca Osmanlı sarayında padişahların yaşayışlarını günü gününe yazmakla görevli kimselerin tuttukları notlar da günlük sayılamaz. ... Abdülhak Molla’nın daha önce yazılmış (1828) Tarih-i Liva’sı, II. Mahmut’un yeni kurulan bir askeri birliğin talimi için Rami kışlasında kaldığı günleri konu alan gündelik anı defteri olması açısından günlük türüne yakın sayılabilir. (s. 563)

Çetin (2019) de bu kapsamdaki günlüklerin siyasî ve askerî muhtevalı olduklarını dile getirmektedir. Bu çerçevede o da günlüğün Türk edebiyatında Tanzimat ile başladığını ifade etmektedir.

Günlük türüne ait eserler çocuk edebiyatı bağlamında da ele alınmaktadır. Çocuk edebiyatı kapsamında günlükler, bireylerin özdeşim kurabilecekleri, örnek yaşantı deneyimleri elde edebilecekleri

bir yapıya sahip olmaları bakımından önemli görülmektedir (Baş, 2015). Ayrıca günlükler, psikolojik bağlamda ve eğitsel perspektifle sağaltım işleviyle de kullanılabilir (Dincel ve Savur, 2019). Günlükler, edebî ve eğitsel anlamda sadece edinçsel boyutta değil edimsel boyutta da önemli katkılar sunmaktadır. Nitekim Kalyoncu ve Dağlı (2007) yaptıkları çalışmada günlük yazmanın öğrencilerin anlatı şeması kurma ve dilbilgisel bağdaşıklık unsurlarını doğru sergileme bakımından olumlu etkileri olduğunu gözlemlemişlerdir.

Dil eğitimi bağlamında günlükler, gelişimsel seyri takip edebilme, yapılan hataları gözden geçirme anlamında da önemli katkılar sağlar (Bazir, 2016). Günlüklerin eğitsel bağlamda kullanımı aracılığıyla yazma tutukluğunun önüne geçilebilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2012). Bu anlamda günlük tutma, yazma becerilerini olumlu etkilemektedir (Türkben, 2021). Ayrıca günlük türüne dair örneklerle Türkçe ders kitaplarında da rastlanmaktadır. Ders kitaplarındaki ilgili tür örnekleri ile öğrencilere metin türü edinci kazandırmak ve doğru yazma edimi sergilemek hedeflenmektedir (MEB, 2019). Bu çerçeveden bakıldığında günlük türü üzerine kapsamlı çalışmalar yürütmek önemli görülmektedir.

Günlük yazın türünün önemine binaen, 1962 yılında TDK tarafından yayımlanan Türk Dili Dergisinde ilk kez tek sayılık “Günlük Özel Sayısı” çıkarılmıştır. Ardından, Milliyet Sanat Dergisinde (1978) “Türk Edebiyatında Günlük” sayısı çıkarılmış, daha sonra Dil Derneği tarafından yayımlanan Çağdaş Türk Dili Dergisinde (Temmuz/Ağustos, 2004), iki ciltlik “Günlük Özel Sayısı” hazırlanmıştır. Hece Dergisinde (2015) de 222-223-224. sayılar “Günlük Özel Sayısı” için ayrılmıştır. Bu anlamda günlük, evrildiği dijital formu olan blog da göz önünde bulundurulduğunda önemi artan bir tür olarak görülmektedir (Adami, 2008; Özudoğru, 2014). Ayrıca günlük türünün, bireyin yazınsal edincini ve edimini geliştiren önemli bir tür olduğu da ifade edilmektedir (Dincel ve Savur, 2019). Ancak eğitsel açıdan günlük türü üzerine alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır (Ceylan vd., 2017; Fırat vd., 2022; Kemiksiz, 2018; Üründü, 2011; Türkben, 2018). Bu çerçevede araştırmanın amacı, günlüğün türsel analizini yapmak, günlük türünün söylemsel özelliklerini belirlemek, türün eğitsel işlevini saptamak ve bu anlamda Türkçe ders kitaplarında ilgili türün yer alışı biçimlerini incelemektir. Söz konusu araştırmanın, günlük türünün söylemsel özelliklerinin betimlenmesi ve Türkçe eğitimi alanında kullanımının incelenmesi ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın cevap aradığı sorular:

1. Günlük türünün türsel özellikleri nelerdir?
2. Günlük türünün söylemsel özellikleri nelerdir?
3. Günlük türünün eğitsel açıdan önemi nedir?
4. Günlük türünün güncel Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alma durumu nasıl şekillenmektedir?
5. Günlük türü eğitsel anlamda nasıl işe koşulabilir?

şeklinde sıralanabilir.

YÖNTEM

Araştırmada temelde günlük türünün eğitsel ve türsel dinamiklerini betimlemek hedeflenmiştir. Bu hedefin nitel bir doğası olduğu düşüncesinden hareketle ilgili çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, kaynak tarama tekniği kullanılarak “günlük” ve “günce” anahtar kelimelerinden hareketle toplanmıştır. Toplanan veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada ulusal ve uluslararası bilimsel kitaplardan, bilimsel ve günlük dergi makalelerinden, yüksek lisans ve doktora tezlerinden, sözlüklerden, ansiklopedilerden, basılı ve dijital kaynaklardan yararlanılmış olup temelde Türkçe ders kitapları günlük metin türü bağlamında ele alınmıştır. TDÖP de bu kapsamda günlük türünün görünümü üzerinden ayrıca incelenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada kullanılan temel nitel yöntem Merriam ve Grenier’a (2019) göre oluşturmacılık, fenomenoloji ve simgesel etkileşimden hareketle şekillendirilmiştir. Bu anlamda temel nitel araştırma,

insanların dünyayı kavrayış şekilleri ve deneyimlerin anlamlandırılması ile ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanılan bir araştırma modeli olarak tanımlanır (Merriam ve Grenier, 2019). Temel nitel araştırmada tümevarımsal bir yöntem izlenirken yorumsamacı bir sonuç güdülür. Bu türden araştırmada, veriler; doküman incelemesi, anket yahut gözlem yoluyla toplanabilirken analiz sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım izlenir. Bu süreçte yinelenen ifadeler ve ortak temalar belirlenir. Analiz edilen veriler kapsamlı ve bütünsel olarak ele alınır. Bulgular, ilgili araştırma çerçevesince söz konusu alanyazın kullanılarak sunulur ve tartışılır (Merriam ve Grenier, 2019).

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplama sürecinde birincil ve ikincil kaynaklar tespit edilmiştir. Ardından bu kaynaklar içeriğine göre tasnif edilmiştir. Bu tasniften hareketle kaynak tarama tekniği kullanılarak (Karasar, 2023) doküman analizine zemin oluşturacak bir süreç benimsenmiştir.

Araştırmanın kapsam ve sınırlılığı çerçevesinde; günlük türü üzerine yazılmış yerli ve yabancı tezler, makaleler, gazete ve gündelik dergi yazıları, basılı ve dijital diğer kaynaklar belirlenmiştir ve bu kaynaklar temin edilmiştir. İlgili kaynaklar araştırmanın kapsamına uygun biçimde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonrasında tematik notlandırma sürecine geçilmiştir. Araştırma amacına uygun olan çalışmalar üzerine detaylı okumalar ve etiketlemeler yapılmıştır. Temel nitel araştırmanın basamakları çerçevesinde ilgili süreç yürütülmüş ve kaynak tarama tekniği kullanılarak doküman analizine zemin hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

İlgili araştırmada, kaynak taraması yoluyla elde edilen verileri değerlendirmek için doküman analizinden yararlanılmıştır. Bowen'a (2009) göre doküman analizi, "araştırma veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynaklar olarak kabul edilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi süreci" olarak anlaşılabilir (s. 27). Alanyazın taraması ve özetlemeden farklı olarak doküman incelemesi, veri analizi ve yorumlamayı, çağdaş teorik bakış açılarının kullanımını ve tarihsel bir boyutu içerir (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, "hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir" (Özkan, 2019, s. 27). Doküman incelemesi, araştırma bulgularının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini, yorumlanmasını ve sunulmasını/raporlanmasını gerektirir (Bowen, 2009; Özkan, 2019; Wach ve Ward, 2013). Bu çerçevede doküman incelemesinin aşamaları; gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlamadır (Bowen, 2009, s. 32). Bu anlamda ilgili çalışmada "günlük" ve "günce" anahtar kelimeleri kapsamında bir alanyazın taraması süreci yürütülmüş, tasnif çalışması yapılmış, önce yüzeysel ardından derin okuma gerçekleştirilip notlandırma aşamasına geçilmiştir. Son olarak elde edilen bilgiler kapsamlı ve özgün bir yorumlama sürecinden geçirilmiştir.

Etik

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" kısmında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Bu kısımda metin türü analizi kapsamında günlük/günce ele alınmış ve günlük türünün ortak söylemsel ifadeleri serimlenmiştir. Ardından günlük/güncenin eğitsel işlevine dair bulgular sunulmuş ve Türkçe eğitimi kapsamında günlük türünün programlardaki ve ders kitaplarındaki görünümü ifade edilmeye çalışılmıştır.

Bir Metin Türü Olarak Günlük/Günce

Tür belirlemesi yapmak Swales'e (2004) göre oldukça zor bir konudur. Çünkü tür çok kaygan bir zeminde yer almaktadır. Bu anlamda günlük türü de pek çok farklı bilim insanı, yazar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bu kısımda günlüğün türsel anlamda sınıflandırılması üzerinde

durulacaktır.

Günay'a (2017) göre kişinin hayatını merkeze alan metinler özyaşamöyküsel metin türü sınıfına girer. Dolayısıyla günceler ona göre özyaşamöyküsel metinlerdir. Bu türden metinlerin ortak özellikleri ona göre anlatsal ve betimleyici olmaları ve kişisel yaşam deneyimlerini içermeleridir (s. 367). Anlatının uzamı geçmişte yahut yakın geçmişte konumlanır. "Günceler daha çok yazınsal bir tür olarak tanınır. Yazar, fıkra türünde, kıssadan hisse türünde sonucundan bazı derslerin çıkarılabileceği kendi deneyimlerinden, bazı konulardaki düşüncelerinden, yaşamından kesitlerden söz eder" (Günay, 2017, s. 369). Bu kapsamda günlük ya da günce (Alm. Tagebuch, Fr. journal, İng. diary) "günü gününe yazılan yaşantılar ya da bunlarla oluşturulan yapıt" (Göğüş ve diğerleri, 1998, s. 56) şeklinde veya "Bir kimsenin her gün yaşadığı olayları ve bunlar üzerine duygu ve düşüncelerini anlattığı yazı, hatıra defteri, muhtıra" (Göğüş, 1998, s. 65) olarak tanımlanmaktadır.

Bu türden metinler, dili kullanma bakımından diğer metin türlerinden oldukça farklıdır. Günay (2017), söz konusu türde genellikle birinci tekil kişiyi imleyen adıl, sıfat gibi sözcük türlerinin fazlaca kullanıldığını belirtir. Bu nedenle ilgili türde anlatımsallık (expressivity) işlevinin diğer dil işlevlerine göre daha etken olduğunu ve çağrı işlevinin de bu türden metinlerde kullanıldığını ifade eder (Günay, 2017). Erkman-Akerson (2013) da günlüğün ben anlatıcı tekniği ile yazıldığını belirtir. Ayrıca anlatılarda günlük türü, anlatıcının kendi kendisiyle hesaplaşması türünden bir işlev de güder (Erkman-Akerson, 2013).

Özyaşamöyküsel metinlerde samimiyet ve içtenlik duyguları belirgindir. Günlük türünde yazar, yazdıklarına bir ölçü de olsa baraj koymaz (İnanç, 2004, s. 274). Bu husus, Günay'a (2017) göre okuyucuyu yönlendirici bir işlev kazanır ve böylece özdeşleşim kurulması söz konusu olur.

Özyaşamöyküsel üst sınıfı içinde yer alan bir diğer tür de anıdır. Anı, genellikle günlük/günce ve biyografi türü ile karıştırılmaktadır (Duran ve Soyucok, 2020). Bu bağlamda anı önemli bir tarihi kesiti ya da olayı ele alırken günlük/günce ise bireyin gündelik yaşamına odaklanır (Doğan, 2015). Anıda zaman görünüşleri belirli geçmiş zaman şeklindedir ve edilgen kiplikler kullanılabilir. Günlük/güncede birincil tekil kişiye odaklanılırken anıda üçünü tekil/çoğul şahıslar da sık sık yer bulur. Bu kapsamda anıda kişi, bahsi geçen önemli olaylara ya şahsen katılmış ya da tanık olmuştur (Günay, 2017). Günlük/güncede ise oldukça şahsî ve özel bir alan söz konusu olduğundan böyle bir durumdan söz edilemez. Ayrıca Yazıcı'ya (2006) göre günlük ve deneme, özyaşamöyküsü metin türünün oluşumuna zemin hazırlayan türlerdir.

Dilidüzgün'e (2008) göre günlük, anlatsal bir metin türüdür. Özdemir (2017) ise günlüğü öğretici boyutlu yazılar sınıfında gerçek bir yaşamdan kaynaklı yazılar başlığında ele alır. T. van Dijk'a (1981) göre günlükler söylemsel/iletişimsel metin tipleri içerisinde yer alırlar. Ayrıca van Dijk (1981), günlüklerin ilkökul düzeyindeki öğrenciler için ele alınması gerektiğini, ilerleyen düzeylerde daha kompleks metin türlerine ağırlık verilmesi gerektiğini de belirtir. Paperno'ya (2004) göre günlük, tüm zamansal durumları içermekle birlikte diğer türlerle de kolayca iç içe geçebilir. Bu anlamda o, günlüğü bir "türsel matris" (generic matrix) şeklinde tanımlamıştır.

Günlük, her ne kadar anı anına kaydedilmiş olursa olsun belirli bir bilişsel süreçten geçer ve anısal özellikler barındırır (Freeman, 2015). Ayrıca günlük, özellikle 20. yüzyıldan itibaren "benlik yaratma uzamı" dolayısıyla bakışımı bir okur-yazar konumlanması taşır (Aydın-Satar, 2014). Bu bakımdan anlatılanlar, hafıza süzgecinden geçerek yazıya bürünür. İlgili çalışma kapsamında günlük, anlatsal yönüne ağırlık verilerek özyaşamöyküsel bir tür biçiminde ele alınmıştır.

Bir tür olarak günlük, insan deneyimine uygulanan temel epistemolojik kategoriler etrafında inşa edilir. Bunlar, öznellik, zamansallık ve kişisel-kamusal kategorilerdir. Konuşan "ben"e (ve sözcelem öznesi ile eyleyen arasındaki varsayılan özdeşliğe) olan güven, günlüğün öznellik ile olan ilişkisini ortaya koyar. Günlük üretim tarzı -yani, yazıldığı zamana tekabül eden görünür ayrı kısımlar- günlüğün zamansallıkla olan içsel bağını ön plana çıkarır. Günlük, zaman içinde benliğin izini sürmek adına benzersiz bir anlatı biçimi ya da şablonu sunar. Takvime bağlılık iki anlatı sonucunu beraberinde getirir: parçalanma ve süreklilik. Kronolojik bir hat üzerinde sürekli olarak yazılan seri bir metin olarak günlük, geçmiş, şimdi ve gelecek arasında aracılık eder. Deneyimin yazma eylemiyle eşzamanlılığı şimdiliği gerektirir. Ancak

her giriş, ardından gelecek olanlarla ilişkili olarak geçmişe aittir. Günlük, günlüğü yazanı şimdiki zamanla etkileşim halindeyken geçmişle ilgilenmeye davet eder (Her giriş, yazarı tarafından daha sonraki bir tarihte okunmak için yazılmıştır ve geçmişin anılarını şimdiki günün girişi içinde kaydetmeyen bir günlük neredeyse yoktur). Günlük aynı zamanda belirsiz gelecek için de bir alan hazırlar (pek çok günlük yazarının ilgili günün girişinde geleceğe dair planlardan bahsetmesi tesadüf değildir). Böylece günlük formu hem geçmişini hem de geleceğini araştırarak şimdiki anı aşar. Geleceği öngörüp özümserken hayatın akışını temsil eden bir anlatı şablonu olarak günlük, kişisel ve toplumsal kopuşlarla başa çıkmanın yanı sıra sürekliliği inşa etmek için de kullanılabilir. Kişisel hikâyenin zaman içinde ortaya çıkması, biriktirilmesi ve korunması, yazarın günlüğü öz-düzenleme için kullanmasına olanak tanır (ahlâki öz-mükemmellik, içe dönük öz-anlayış ya da bilinçli öz-inşa gibi farklı tarihsel biçimlerde). Bir başka boyut daha vardır: tarih, özel günlükteki girişi zamanla ilişkilendirir ve okuru yazarın yaşamı ile dışarıdaki sosyal dünya arasında karşılaştırma yapmaya davet eder. Günlük, benliğin tarihsel zamanla ilişkilendirilmesini sağlar. Ancak hepsi bu kadar değildir. Günlük, muhatabı ve iletişimsel durumu açısından da tanımlanmalıdır. “Kolayca tanımlanabilir bir sözceleme ediminin yokluğu” özellikle dikkat çekicidir (Kuhn-Osius, 1981, s. 167). Yine de günlük, özel ile kamusal alan arasında aracılık ederek bir iletişim biçimi olarak işler. Öncelikle (bir akademisyenin ifadesiyle), “mahremiyeti içinde deneyimin kendisi suskunken”, “yazma eylemi onu kamusal alana sürükler” (Kuhn-Osius, 1981, s. 169, 170). Günlük, yazma eyleminde (ve sonraki okumada) günlük yazarının deneyimi ilk kavrayışından başkaları tarafından okunmak üzere potansiyel olarak yayımlanmasına kadar, içsel olanı dışsallaştırır ve nesnelleştirir; mahrem olanı toplumsallaştırır ve tarihselleştirir, esasen mahrem olanın arşivi olarak iş görür. Ancak bazı akademisyenlerin bize hatırlattığı gibi, kişinin kendisinin ve başkalarının günlüklerini okuması, bu türün doğasında var olan mahremiyet ya da gizlilik varsayımını değiştirmez. Aslında, yayımlanan günlüğün değeri büyük ölçüde varsayılan mahremiyetten kaynaklanır. Günlüğün iletişimsel durumu bir paradoksa dayanır: mahremiyet varsayımının (günlük tutandan başka kimseye hitap etmeyen bir metin olarak günlük) ve mahremiyet ihlalinin bir arada var olması.

Sonuç olarak, zamansallık ve öznellik kategorilerinin yanı sıra özel-kamusal arasındaki ilişkiyi ele alan günlük, kişisel deneyimi tarihsel ve toplumsal bağlamda anlatmak için genel bir matris oluşturur. Bu şekilde, günlüğün “tarihin içsel sahnelenmesi” için bir alan yarattığı söylenebilir (Randolph, ty.). Günlük matrisi, nihayetinde yaşamak ve yazmak arasındaki kopukluğu yansıtan bir dizi gerilimi vurgular: tek ve değişen ya da artan bir benlik arasındaki yarıklık; mahremiyet ve yazma paradoksu, bir kayıt bırakma dürtüsü ile deneyimin yazılı bir yorumunun yetersizliğinin farkına varmanın eşzamanlılığı. (Paperno, 2004, s. 571, 572, 573)

Yani bu çerçevede günlük, türsel anlamda biçimsel ve içeriksel olarak birbiriyle bakışımı ilerler. Biçimsel özellikler yapısal anlamda birtakım zorunluluklar ve sınırlamalar getirirken bir taraftan bu dayatmalar gücül olarak günlük yazarı tarafından belirli epistemolojik ve psikolojik süreçlerin birlikte yaşanmasını gerektirir. Günlük türündeki mahremiyet vurgusu serimlenen çerçevede tüm manasıyla gizlilikten ziyade, varsayılmış ve örtük bir mahremiyet algısını işe koşma kabilinden bir görünüm arz eder. Bu bağlamda günlük, yazarı tarafından kimse okumayacakmışçasına yazılırken içsel anlamda her zaman biri tarafından okunabilir olma durumunu da arka planda tutar. Bu paradoks, beraberinde günlüğün matrissel özelliklerini de getirir.

Günlük, bir üst tür olarak düşünüldüğünde alanyazında onun iki alt türüne rastlanmıştır. Bunlar içsel (intimate) ve dışsal (anecdotal) günlüklerdir (Özdemir, 2017). İçsel günlükler, bireyin kendi iç hesaplaşmasını güttüğü, içsel bir bakışı barındıran, kendiyle konuşma biçiminde tezahür eden bir alt türdür. İçsel günlüklerde kaçınılmaz olarak bir persona inşa edilir, otobiyografik bir kişilik sunumu oluşturulur (Fothergill, 1974, s. 95). Daha içten bir anlatım kullanılmakla birlikte bu alt türde genellikle yayım kaygısı güdülmez (Özdemir, 2017). Bu türden günlüklere örnek olarak Oğuz Atay’ın “Günlük”ü, Cahit Zarifoğlu’nun “Yaşamak”ı verilebilir.

Dışsal günlüklerde yayım kaygısı gözlenebilir ve odak noktası tamamıyla “ben” değildir. Dış dünyaya, şahit olunan önemli olaylara dair gözlemlere bu alt türde daha çok yer verilir. Ayrıca bu türden günlükler tarihsel tanıklık da barındırırlar ve tarih yazım sürecinde ilgili günlüklerden faydalandığı gözlemlenmektedir

(Moran, 2015). Bu alt türe örnek olarak Oktay Akbal'ın "Günler"i ve Nurullah Ataç'ın "Günce"si gösterilebilir (Özdemir, 2017).

Alanyazında günlük türündeki en temel sorunsal olarak içtenlik ve samimiyetin gerçekliği konusu dile getirilmiştir (Türk Dili, 1962; Özdenören, 2015; Özdemir, 2017). Ayrıca günlük türünün içten ve samimi olması hâli, ilgili türün bir zorunluluğu olarak da ele alınmıştır (Tosun, 2015). Bu bağlamda günlük türünde üslup olarak samimiyetin ve objektif içe bakışın belirleyici olduğu söylenebilir. Günlüklerdeki ortak söylemsel ifadelerden yola çıkılarak türün genel özellikleri:

1. "Ben" anlatıcı etrafında şekillenmektedir (Erkman-Akerson, 2013; Moran, 2015).
2. Özyaşamöyküsel unsurlar (yaşantı deneyimleri, yaşamsal öğeler) barındırmaktadır (Günay, 2017).
3. Birinci tekil kişiyi imleyen adıl, sıfat gibi sözcük türleri ve kişi ekleri sıklıkla kullanılır (Günay, 2017; Merry, 1979).
4. Zamansal uzam, geçişken olmakla birlikte genellikle yakın geçmiş veya andır (Günay, 2017).
5. Yazılan an belirli ve gerçek bir tarihe gönderim yapar (Paperno, 2004).
6. Anlatımsallık ve çağrı işlevleri belirgindir (Günay, 2017).
7. Mekân, bireyin içinde bulunduğu konum dolayısıyla şekillenir (Fıstıkçıoğlu, 2021).
8. Anlatısal olarak samimi ve içten bir dil kullanılır (Tosun, 2015).
9. Türsel anlamda geçişken özellikler sergileyebilir (Paperno, 2004).

şeklinde ifade edilebilir

Dijital Alternatif: Bloglar yahut WEB Günlükleri

Bloglar, modern iletişim ve bilgi paylaşımının dijital çağdaki en popüler araçlarından biridir (Nardi, 2004). İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan bloglar, bireylerin fikirlerini, deneyimlerini, bilgilerini ve düşüncelerini çevrim içi platformlarda yayınlama imkânı sunan metin tabanlı günlüklerdir (Ataman, 2006). Bloglar, çeşitli konularda kaleme alınan ve genellikle kişisel bir tonla yazılan kısa makalelerden oluşur (Çınar, 2012).

Metin türü olarak bloglar, yaygın olarak gündelik, samimi ve kişisel bir dil kullanır (Çınar, 2012). Bu, yazarın okuyucularıyla etkileşime girmesine ve daha rahat bir iletişim ortamı sağlamasına olanak tanır (Garden, 2012). Blog yazarları genellikle deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşırken, okuyucularıyla bağ kurma ve onlara rehberlik etme amacı güderler (Deng ve Yuen, 2011).

Bununla birlikte, bloglar eğitsel bir işlev de görmektedir (Arena, 2011). Birçok blog, uzmanlık alanlarına odaklanan bilgi ve beceri paylaşımını teşvik eder. Örneğin, teknoloji, sağlık, seyahat, moda, yemek tarifleri gibi çeşitli konularda uzmanlaşmış blog yazarları, okuyucularına değerli içerikler sunar ve onlara yeni bilgiler sağlar (Demirci, 2015).

Eğitsel bloglar, genellikle pratik ipuçları, kılavuzlar, derinlemesine analizler ve öğretici içeriklerle doludur. Bu anlamda bloglar, günlüklerden daha geniş bir işlev havuzuna sahip olmakla birlikte sadece günlük yazma amacıyla kurulmuş bloglardan da söz etmek mümkündür (O'Sullivan, 2005). Bu anlamda günlük-bloglar günlük türünün dijital alana taşınmış hâli gibidir.

Günlük/Günce'nin Eğitsel İşlevi Üzerine

Günlükler, kişilerin düşüncelerini, deneyimlerini ve duygularını yazılı olarak kaydettikleri ve ifade ettikleri bir yazı türüdür. Bu metinler, dilbilimsel perspektiften incelendiğinde, ilgili metinlerin eğitsel bir işlevi de olduğu görülmektedir (van Dijk, 1981). Günlükler, bireylerin öğrenme, gelişme ve kendini ifade etme süreçlerinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca Memet Fuat'a (1962) göre oldukça güçlü bir yazın türü olarak günlük, diğer yazın türleri ile iç içe geçebilir. Böylece yaratıcılığa da kapı aralamış olur. Göğüş'e (1978) göre:

En iyi anı yazma, günce tutma yoludur. Öğrencilere günce tutmaları öğütlenmeli ve bunun yolları gösterilmelidir. Günceye her günkü, birbirine benzer olaylar değil, önemliler değişik ve ilginç olaylar

yazılır. Olayların, kişilerin yazan üzerinde uyandırdığı duygu ve düşünceler de belirtilir. Günce yazarken içten olmaya çalışılmalıdır; yazarı günceyi kendisi için yazmaktadır, başkası okusun diye değil. Günce yazarken içten olmak, olayların kişilerin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder. Günce yazarken olaylar ve düşünceler en belirli yönleri ile kısaca kaydedilmelidir. Yoksa günlük yaşam ve işler içinde çok vakit alır. Günce yaşam boyu tutulacağı gibi, bir süre tutulup bırakılabilir sonra yeniden başlanır. Gezilerde, yaşanan önemli olaylarda bir görev süresince de günce tutulabilir. Öğrenci günceleri denetlenmez, çünkü ödev değildir. (s. 308, 309)

Bu anlamda günlükler, Göğüş'e (1978) göre mahrem, samimi, anlık, kısa bir tür olarak eğitsel anlamda öğrencilere önemli anları kayıt altına alma gibi bir işlev üstlenirler ve öğretim ortamlarından görece özerk bir alana sahiplerdir.

Günlüğün pragmatik, edebî/sanatsal pek çok işlevi bulunmaktadır. Çelik'e (2021) göre günlüğün/güncenin işlevleri şu şekildedir:

- güncenin içsel iletişim işlevi
- güncenin kendini tanıma ve kendini gerçekleştirme işlevi
- güncenin sağaltım ve terapi işlevi
- güncenin kişisel gelişim işlevi
- güncenin yaratım ve sanat işlevi
- güncenin tarih yazıcılığı işlevi

Türkçenin beceri ve yaşam temelli bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015) günlüğün yukarıda bahsedilen tüm işlevlerinden eğitim-öğretim süreçlerinde faydalandığı gözlenebilir (Bazir, 2016). Bu anlamda günlük türünün "Günlük ve açık ortamlardaki öğrenme potansiyelini belirleme ve bunlar aracılığıyla metodik olarak bir öğrenme sürecini hayata geçirme" olarak tanımlanan estetik okuryazarlık becerisine de katkı sağlayacağı varsayılabilir (Sur, 2022, s. 450)

Günlükler, düşünceleri ve deneyimleri kaydetme ve analiz etme becerisini geliştirmede etkilidir. Bir birey, günlük yazarak içsel düşüncelerini dışa vurabilir ve bunları daha net bir şekilde anlayabilir. Günlük tutma, düşüncelerin ve deneyimlerin organize edilmesini sağlar ve bireylere içsel dünyalarını anlamak ve keşfetmek için bir fırsat sunar (Dincel ve Savur, 2019). Bu süreç, bireyin kendi yaşantısını derinlemesine anlamasını ve içgörü kazanmasını sağlar.

Günlükler, dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (İskender, 2017). Yazılı ifade yeteneği, günlük tutarken önemli bir bileşendir. Bireyler, günlüklerinde düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmek zorundadır. Bu süreç, dilbilgisel yapıları kullanmayı, kelime dağarcığını geliştirmeyi ve etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenmeyi teşvik eder. Günlükler ayrıca yazma becerilerini geliştirmede pratik bir alan sunar ve yazılı ifadeyi güçlendirir.

Günlükler içsel iletişim ve öz değerlendirme süreçlerini teşvik eder (Sağlam, 2020). Bireyler, günlüklerinde yaşadıkları deneyimleri ve aldıkları kararları analiz edebilir, kendilerini değerlendirebilir ve kişisel gelişim hedefleri belirleyebilirler (Klimova, 2015). Bu öz değerlendirme süreci, bireyin güçlü yönlerini tanımasına ve zayıf yönlerini geliştirmesine yardımcı olur. Günlükler ayrıca gelecekteki hedeflere ulaşmak için planlama ve motivasyon sağlamada da etkilidir. Bu bağlamda günlük tutmanın beyin üzerinde de duygu durumunu düzeltme ve denetleme gibi işlevleri olduğu bulgulanmıştır (Lieberman, 2012).

Sonuç olarak günlükler, düşünceleri ve deneyimleri kaydetme, dil becerilerini geliştirme ve içe bakış süreçlerini teşvik etme açısından bireylere çeşitli faydalar sağlar. Günlük tutma, öğrenme, gelişme ve kişisel ifade yolculuğunda etkili bir araç olarak kullanılabilir ve bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarını ve böylece yansıtım kurarak dönüşümlerini sağlayabilir. Bu nedenle, günlüğün eğitsel anlamda kullanılması önemlidir denebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programları Bağlamında Günlük/Günce Türü

Öğretim süreçleri, modern zamanların planlı ve sistematik bir yapı gerektirmesi dolayısıyla program

temelli yapılıdır (Karadağ, 2012). Türkçe dersi de bu süreçten bağımsız değildir. Bu çerçevede öğretim programları ilgili dersin işleyiş, ölçme-değerlendirme gibi temel yapılarını şekillendirir. Beceri temelli bir ders olan Türkçe, aynı zamanda doğrudan gündelik hayatla temas etmesi dolayısıyla yaşam temelli de bir derstir. Bu çerçevede güncel TDÖP'te (2019) öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik pek çok açıklama yer almaktadır. Bu anlamda hayatın sembolik temsili bağlamındaki metinler aracılığıyla günlük yaşam becerileri metin temelli bir anlayışla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Günlük de bir yazınsal tür olarak söz konusu metin türleri bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında kendine yer bulmuştur. Bu anlamda yapılandırmacı anlayışın etkisini gösterdiği 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. sınıflar) günlük türü "Tür ve sunu şeklini belirleme" becerisi altında "Günlük, anı vb. yazar." kazanımıyla görülmektedir. 6-8. sınıflarda (2006) "Günlük tutar" kazanımı doğrudan yer almış, "Öğrenciler her gün günlük tutulabilecekleri gibi yalnızca etkilendikleri olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini de yazabilirler." açıklamasına yer verilmiş olsa da metin türlerine yer verilen kısımda günlük türü göz ardı edilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında günlük türüne dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında günlük türü yer verilmesi gereken türler başlığında bilgilendirici metin üst başlığı altında yalnızca 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde ele alınmıştır. Ancak ortaokulda, 7. sınıf düzeyinde, "T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur." ve 8. sınıf düzeyinde "T.8.4.12. Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir." biçiminde kazanımlar bulunmaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yine bilgilendirici metin üst başlığında yer alan günlük, bu sefer 7 ve 8. sınıflarda da yer verilmesi gereken bir tür olarak işaretlenmiştir. Kazanımlar ve açıklamalar 2017 programındaki hâliyle doğrudan yer almıştır. 2019 programında günlük türü özelinde herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır. Yani açıklamalar ve ifadeler 2018 programı ile aynıdır.

Bu anlamda genel olarak programlar incelendiğinde günlüğün ihmal edilmiş bir tür olduğu ve herhangi bir açıklamaya yer verilmeksizin bilgilendirici metin türü içinde ele alındığı gözlemlenmiştir. Ancak belirtmek gerekir ki günlük, temelde bilgi vermek için yazılan bir tür değildir. Daha ziyade içsel saiklerle ele alınan, özyaşamöyküsel unsurlar barındıran bir türdür. Ayrıca Bozkurt'a (2018) göre yazınsal türler içinde yer alabilecek olan günlük, gerçek yaşam temelli olay örgüsü içermesinden dolayı olay çerçevesinde gelişen/olaya dayalı metin türü olarak ele alınabilir. Bozkurt (2018), programın günlük türünü bilgi verici metin türü içinde ele almasına eleştirel bir gözle bakar. Ona göre metinler türsel anlamda geçişken bir görünüm sergilediğinden ilgili türlerin doğrudan kategorik öğretimi sorun teşkil edebilir. Ona göre bu durumun önüne geçmek adına çoklu/karma yapılara yönelik bir farkındalık geliştirilmelidir.

Bu görüşe karşıt olarak Tüfekçi Can (2014), anıların anlatım açısından daha kurgusal niteliklere sahipken günlüklerin, anlık duygu ve düşünceleri yansıttığını belirtir. Bu nedenle, ona göre günlükler, kurgusal hiçbir iz taşımazlar. Ayrıca o, günlüklerin çocuk edebiyatında yaygın olarak kullanılan bir tür olmadığını da belirtir (s. 109).

Bu görüşe istinaden denilebilir ki bir metnin gerçeklik gönderiminin olması onun yazınsallığını belirleme açısından bir ölçüt değildir. Kurmaca olup olmaması, yazınsallığını ya da bilgilendiriciliğini etkileyebilir. Bu doğrultuda gerçeklik gönderimi olan-anı metnine kurmacanın serpilmesi, onu yazınsal türler kapsamına alır (Altuntaş-Gürsoy, 2020, s.167). Bu görüşten hareketle aynı geçişkenliği gösteren günlük türü de benzer biçimde ele alınabilir. Ayrıca anı, günlük türünden gerçek yaşamı konu alan eserler, yaşamdan kesitler sunduğu ve ayrıntılı gözlemlere yer verdiğinden özellikle ilk gençlik çağı çocukları için ilgi çekici bir tür olabilir (Altuntaş-Gürsoy, 2020, s.167). Yaşanılan, bağ/özdeşeyim kurulabilen veya çocukların örnek olarak kullanabilecekleri olay, tutum ve davranışları metinlere dahil etmek, onların metinleri ilgi ve merakla okumalarına yardımcı olacaktır (Yalçın ve Aytaş, 2017). Bu anlamda anılar ve günlükler vesilesiyle bireyler farklı yaşantı örnekleriyle karşılaşabilir, bunlardan istifade edebilirler. Ayrıca anı ve günlük gibi türler vasıtasıyla bireyler, aktarılan toplumsal olaylar hakkında da bilgi edinebilirler (Altuntaş-Gürsoy, 2020).

Sonuç olarak günlük türünün programlarda göz ardı edildiği, herhangi bir açıklamaya yer verilmeksizin bilgilendirici türler arasında konumlandırıldığı görülmüştür. Bu hususun geçişken özellikler taşıyan bir metin türü olan günlüğün sınıflandırılması konusunda problemlerli bir durum olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Günlük/Günce Türündeki Metinler ve Metin Altı Etkinliklere Genel Bir Bakış

Metin, iletişim düzeneğindeki en küçük anlamlı yapı olarak ele alındığında metin türünün de belirli sosyal ve kültürel bağlamlara uygun sözcükler üretebilmek adına ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Dilidüzgün, 2011, s. 459). Bu anlamda türler, gerekli sosyal ve kültürel düzleme uygun ayrı yapılanışlar sergilemektedir. Bu yapılanışları kavramak, türe ait bilinç geliştirmek adına öğretim süreci devreye girmektedir. Metin türlerinin söylemsel yapıları, öğretim düzenekleri ve materyalleri aracılığıyla bireylere kazandırılmak istenmektedir. Bu çerçevede ders kitapları, metin türü bilincini bireylere kazandırmak adına öne çıkmaktadır (Dilidüzgün, 2011). Ders kitapları aracılığıyla bireylerin, farklı metin türlerini gerekli bağlamlarda uygun bir biçimde üretebilmeleri beklenmektedir (MEB, 2019). Bu anlamda kendine has söylemsel yapılanışları bulunan günlüğün de türsel özelliklerinin bireylere öğretim düzenekleri aracılığıyla kazandırılması amaçlanmaktadır.

Günlük türü, özellikle yazma alışkanlığı edinme ve yazma becerisinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Baş, 2015). Baş' a (2015) göre öğrenci, birinci kademedede başladığı günlük tutma alışkanlığına ikinci kademedede de devam etmeli ancak tecrübe ve gözlemlerini sorgulayarak yazıya aktarmalıdır (s. 143). Bu anlamda günlüğün içe bakış sağlayan yapısıyla yansıtıcı düşünceyi teşvik ettiği ifade edilebilir (Bazir, 2016). Nitekim yansıtıcı düşünce, bir öğretim tekniği olarak günlükle iç içe olacak biçimde; yaptıkları üzerine yeniden düşünmeyi, öz değerlendirmeyi, sorumluluk üstlenmeyi barındırır (Sağlam, 2020). Bu çerçevede günlüklerin ders içi ve ders dışı ortamlarda işe koşulması önemli görülmektedir.

Bu kısımda güncel programa göre ortaokul düzeyinde 7 ve 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarında bulunması gereken bir tür olan günlüğün 2019 programına uygun tasarlanan 7 ve 8. sınıflardaki ders kitapları kapsamındaki görünümü incelenmiştir. Bu kapsamda ilgili türe has tasarlanan metin altı etkinlikler de ele alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre tasarlanan 7 ve 8. sınıflardaki ders kitaplarında günlük türünün görünümü yer almaktadır.

Tablo 1 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Tasarlanan 7 ve 8. Sınıflardaki Ders Kitaplarında Günlük Türünün Görünümü

Sınıf Düzeyi	Basımevi	Günlük Doğrudan Okuma/Dinleme Metni Alma Durumu	Türünün Olarak Yer	Günlük Metin Etkinliklerinde Alma Durumu	Türünün Altı Yer	Kitaptaki Dinleme Günlük Okuma/Dinleme Yer	Tüm Metinlerine Türünün Metni Olarak	Okuma/ Kıyasla Doğrudan Olarak
		f		f			%	
7. sınıf	MEB	1		2			3.125	
7. sınıf	Özgün Matbaacılık	0		1			0	
8. sınıf	MEB	0		2			0	

Tabloda görüldüğü üzere günlük türüne doğrudan dinleme veya okuma metni olarak yer veren ders kitabı sayısı birdir. Yine benzer niceliksel azlığa metin altı etkinliklerdeki görünümde de rastlanmıştır. Geçmiş yıllardaki ders kitaplarında da aynı durumu görmek mümkündür (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). Nitekim, 2006 Programı yürürlüğe girdiği tarihten itibaren kullanımda olan ders kitapları incelendiğinde günlük türünün kitaplarda en az yer bulan metin türlerinden olduğu tespit edilmiştir (Kolaç, 2009). 2015 programında günlük, kendine özerk bir alan bulamamış, bu anlamda ders kitaplarında günlük türü yer almamıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). 2017 programında da 5-8. sınıflarda günlük türüne yer verilmemiştir. Bu kapsamda ders kitaplarında günlük türünün kullanımı tercih edilmemiştir. 2018 programı temel alınarak oluşturulan kitaplarda günlük türünün tercih edilen diğer türlere nazaran niceliksel anlamda oldukça sınırlı bir görünüm sergilediği görülmektedir (Kıbrıs, 2019). Bu anlamda yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu yıllardan itibaren yürürlükte olan programlar çerçevesinde tasarlanan ders kitaplarında günlük türünün sayısal anlamda çok kullanılmayan bir tür olduğu söylenebilir.

Güncel programa uygun hazırlanan 7. ve 8. sınıf düzeylerine ait ders kitapları incelendiğine Özgün Matbaacılık (2019) tarafından hazırlanan 7. sınıf kitabında günlük türünün söylemsel yapılanışına aykırı

ifadeler tespit edilmiştir. Daha önce de sıralandığı üzere, günlük türünde; ben anlatıcı hakimdir, bireyin yaşamından kesitler yer almaktadır, birinci tekil kişiye ait sıfat, zamir, şahıs eki gibi dilbilgisel ulamlar sıkça kullanılır, anlatı yakın geçmişte ve anda yerlemlenir, dil işlevleri bakımından anlatımsallık ve çağrı işlevleri görülür, anlatılan olaylar bir gerçeklik barındırır, samimi, içten bir dil kullanılır ve geçişken türsel özellikler görünebilir. Ancak ilgili kitapta yer alan metinde biçimsel olarak günlük türüne uygun şekilde sağ üst köşeye tarih yazma, birinci tekil şahıs anlatıcı ile anlatım sağlama gibi unsurlar yer alsa da amaçsal olarak söz konusu metin dil bilinci kazandırmaya yönelik bir görünüm sergiler. Metin, günlük türünün metinsel özelliklerinin dışında “yabancı kökenli sözcüklere karşılık bulma” amacıyla yapılandırılmış olup ilgili etkinlik de bu çerçevede tasarlanmıştır. İlgili kitapta günlük kapsamında metin türü farkındalığı uyandıracak herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

MEB tarafından basımı yapılan Kır ve diğerleri (2019) tarafından güncel program çerçevesinde tasarlanan bir diğer kitap incelendiğinde günlük türünün “Anne Frank’in Hatıra Defteri” başlıklı bir metinle doğrudan dinleme metni olarak yer aldığı gözlenmiştir. Metin, orijinal metinle karşılaştırıldığında bir günlük kesitinin kısa bir bölümünün doğrudan alıntılandığı gözlenmiştir. Günlük türünün doğrudan bir örneğini vermenin yanı sıra kitap, 4. etkinlik ile günlük türüne dair farkındalık geliştirmeyi amaçlamıştır. İlgili etkinlikte türe ait özellikler sıralanmış ve söz konusu metnin hangi türe ait olduğuna yönelik bir etkinlik düzeneği sunulmuştur. “7. etkinlikte de ‘tür’ün özelliklerine uyararak bir günlük yazılması istenmiştir. Dolayısıyla bu etkinlik, önceki etkinliklerin pratiğe dönüştürülmesi amacıyla yerleştirilmiştir” (Kıbrıs, 2019, s. 112). Etkinlik dizgelerinin ardından ise blog yazmaya dair bir proje önerilmiştir. Bu anlamda ilgili kitabın günlük türüne dair türsel anlamda farkındalık kazandırma bakımından yerinde bir örnek olduğu ifade edilebilir.

Son olarak MEB tarafından basımı yapılan Eselioğlu ve diğerleri (2019) tarafından hazırlanan 8. sınıf düzeyine ait ders kitabı incelendiğinde, doğrudan günlük türü dinleme/okuma metni olarak kullanılmasa da metin altı bir etkinlikte (5. etkinlik) Ali Canip Yöntem tarafından yazılan günlük kesitine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin okudukları metinden hareketle sorular sorup arkadaşlarına ilgili soruları yöneltmeleri beklenmektedir. Akabinde sunulan etkinlikte öğrencilerin günlük yaşamda gözlediği durumları yazmaları istenmiş, günlük türüne benzer olarak sağ üst köşeye tarih yazılması için boşluk bırakılmışsa da doğrudan günlük türünden bahsedilmemiştir. Bu anlamda ilgili kitapta günlük özelinde metin türü farkındalığı oluşturacak herhangi bir yapılanışa ve etkinliğe rastlanmamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucu olarak, Türkçe ders kitaplarında yer alan günlük/günce türünün öğrencilerin kelime dağarcığını artırması, yansıtıcı düşünceye imkân tanınması, yazma tutukluğunu engelleyip yazma becerisini geliştirmesi açısından önemli bir yere sahip olabileceği saptanmıştır. Bununla birlikte, incelenen ders kitaplarında bu türe dair yeterince materyal, etkinlik ve metin türü örneğine yer verilmediği belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin günlük/günce türü hakkında yeterli bilgi sahibi olamamalarına neden olacağı ve bu türe dair yazma becerilerini geliştirmelerini engelleyebileceği düşünülmektedir.

Bir metin türü olarak günlüğün, anıdan farklı, kendine has söylemsel özellikler taşıdığı belirtilmiştir. Bu anlamda bir metin türü olarak günlük, “ben” anlatıcı yani birinci tekil şahıs anlatıcı etrafında şekillenmektedir. Günlükte yazarın hayatından parçalar bulunmaktadır. Birinci tekil kişiye ait adıl, sıfat gibi sözcük türleri ve kişi ekleri kullanılmaktadır. Zamansal olarak yakın geçmişte veya yazılan anda anlatılan olaylar cereyan etmektedir. Gerçek bir tarihe gönderim yapılmaktadır. Dil işlevleri bakımından anlatımsallık ve çağrı işlevleri görülmektedir. Türsel anlamda geçişken özellikler barındırmakla birlikte samimi, içten bir dil günlüklerde kullanılmaktadır.

Günlüğün eğitsel işlevleri de çalışmada ayrıca ele alınan bir konudur. Günlüğün kurgusal özellik taşımadığından çocuk edebiyatı kapsamında tercih edilen bir tür olmadığına dair görüşler bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada günlüğün yazarın içsel dünyasından hareketle oluşturulduğu, bilincin ve zihnin işleyişinden hareketle ontolojik olarak kurgusal özellikler taşıdığı belirtilmiştir. Araştırmada günlüğün bireylere örnek yaşantı deneyimleri sunması açısından çocuk edebiyatı kapsamında önemli bir tür olduğu savunulmuştur. Buna mukabil araştırmada, günlük türünün Türkçe dersi öğretim programlarında ve ders

kitaplarındaki görünümü üzerinde de durulmuştur. Günlük türünün ilk kez bir metin türü olarak 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında ele alındığı saptanmış, 2018 programında ise ilk kez 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer verildiği belirlenmiştir. 2019 programından hareketle oluşturulan ders kitapları incelendiğinde 7. ve 8. Sınıf düzeylerinde yer verilmesi gereken bir tür olan günlüğün metin türü olarak diğer türlere nazaran çok az sayıda yer aldığı, bu kapsamda metin türü farkındalığı kazandırma boyutunda günlük türüne dair çok az sayıda etkinliğin bulunduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarında yer alan günlük/günce türünün öğrencilere kazandıracağı faydalar göz önüne alındığında, bu türe dair daha fazla materyal ve etkinliğin kitaplara eklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin günlük/günce türüne daha iyi bir şekilde aşina olmaları ve bu türü kullanarak yazma becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrenciler tarafından tutulan günlükler aracılığıyla, öğretmenlerin; bireylerin gelişim seyrini takip edebilmesi, psikolojik açıdan öğrencileri tanıması mümkün olabilmektedir. Ayrıca metin türü farkındalığı bağlamında uygun etkinliklerin kitaplarda yer alması önemli görülmektedir. Bu çerçevede günlüğün, yazma alışkanlığı kazandırma ve bunu sürdürme; geçişken bir tür olması dolayısıyla diğer metin türlerine zemin hazırlama ve yansıtıcı düşünceye imkân tanıma bakımından ders kitaplarında yer alması; öğrencilere günlüğün dijital veya yazılı formda tutturulmasının teşvik edilmesi; kitaplarda günlük türüne dair etkinlik ve görünümlerin artırılması gerekmektedir denebilir.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların Türkçe ders kitaplarının hazırlanması sürecinde yer alan eğitimcilerin, yazarların ve editörlerin dikkatini çekeceği, dolayısıyla Türkçe öğretim süreçlerine yazma becerisi bağlamında katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adami, E. (2008). Blogs: Life writing on the Net. In *The Protean Forms of Life Writing: Auto/Biography in English, 1680-2000* (pp. 251-270). Liguori.
- Altuntaş Gürsoy, İ. (2020). Çocuk edebiyatında yazınsal türler. İçinde S. Karagül ve E. Şen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı (Okuma Kültürünün Temelleri)* (ss. 157-177). Nobel Yayıncılık.
- Arena, C. (2008). Blogging in the language classroom: It doesn't. *TESL-EJ*, 11(4), n4. Erişim Adresi: <http://tesl-ej.org/ej44/a3.pdf>
- Ataman, N. (2006). İnternette bireysel yayıncılık: Web günlükleri. *Öneri Dergisi*, 7(26), 221-239. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.678438>
- Aydın Satar, N. (2019). Mahremiyet bölgesinde kişilik inşası: günlüklerin türsel özellikleri ve tarihi gelişimi. *Journal of Turkish Studies*, 9(6). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7031>
- Ayto, J. (2001). *Dictionary of word origins: [the Histories of Over 8.000 Words Explained]*. Bloomsbury.
- Baldwin, G. (2001). Individual and self in the late Renaissance. *The Historical Journal*, 44(2), 341-364. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/3133611>
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Bazir, A. H. (2016). The role of writing diary in a classroom. *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing*, 1(1), 82-88. Erişim Adresi: http://www.psp-ltd.com/JIEB_51_4_2016.pdf
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. İçinde N. E. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 10* (ss. 75-99). Okan Üniversitesi Kitapları.
- Ceylan, Z., Ercan, A. N., ve Akpınar, Ş. (2017). 5-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgi verici metinlerin tema ve tür açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 296-306. <https://doi.org/10.18033/ijla.3687>

- Cuddon, J. A. (1999). *English Penguin Dictionary of literary terms and literary theory*. Penguin Group.
- Çelik, B. (2021). *Yazılı bir anlatım türü olarak günce: Günce yazımında özdenetim üzerine bir analiz* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, N. (2019). *Nesir türleri*. Akçağ Yayınları.
- Çınar, Ş. (2012). *Edebiyatta yeni bir tür: Bloglar* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deng, L., ve Yuen, A. H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & education*, 56(2), 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.005>
- Diary | Definition, History, Examples, & Facts*. (2022, Ağustos 24). [Encyclopedia]. Britannica. Erişim Adresi: <https://www.britannica.com/art/diary-literature>
- Dil Derneği. (2018). *Türkçe Sözlük Ara-Bul* [Sözlük]. Dil Derneği. Erişim Adresi: <http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. İçinde G. L. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching* (ss. 459-476). Die Blau Eule.
- Diary. (2007). In R. Allen (Ed.), *The Penguin English Dictionary* (s. 383). Penguin Books.
- Diary. (2008). In *Concise Oxford English dictionary* (s. 767). Oxford University Press.
- Dincel, B. K., ve Savur, H. (2019). Diary keeping in writing education. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 48-59. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3758>
- Doğan, M. C. (2015). Bir mesafe ayarı: Günlük ile anı. *Hece Günlük Özel Sayısı*, 222-223-224, 34-43.
- Durbaş, R. (1986, Aralık 20). Günlük bence bir edebiyat türü. *Cumhuriyet*. s. 5.
- Erkal, H., ve Erkal. (2019). *7. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Özgün Matbaacılık.
- Erkman-Akerson, F. (2013). *Edebiyatımızda bireyselleşme serüveni*. Ayrıntı Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S., ve Yücel, A. (2019). *8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB.
- Fırat, H., Küçükçopur, F., ve Yolcu, A. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerine Türkçe öğretim programında belirtilen özellikler açısından bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science*, 124(124), Article 124. <https://doi.org/10.29228/ASOS.54216>
- Fıstıkçıoğlu, F. M. (2021). *20. Yüzyıl Türk edebiyatında günlük* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Fothergill, R. A. (1974). *Private chronicles; a study of English diaries*. Oxford University Press.
- Freeman, M. (2015). *Rewriting the self: History, memory, narrative*. Routledge.
- Garden, M. (2012). Defining blog: A fool's errand or a necessary undertaking. *Journalism*, 13(4), 483-499. <https://doi.org/10.1177/1464884911421700>
- Göğüş, B. (1978). *Ortaokullarda Türkçe ve yazın öğretimi*. Gül Matbaası.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Göğüş, B., Oğuzkan, F., ve Örentoy, O. (1998). *Yazın terimleri sözlüğü*. Dil Derneği Yayınları.
- Günay, V. D. (2017). Metin bilgisi. *Papatya Yayıncılık*.
- Hoad, T. F. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford.

- İnanç, R. (2004). Günlük üzerine notlar. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 198, 274-275.
- İskender, H. (2017). Günlük türünün Türkçe öğretiminde kullanım olanakları üzerine bir değerlendirme: Zlata'nın günlüğü örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 413-423. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ksbd/issue/31387/343555>
- Johnson, A. (2011). *A brief history of diaries: From Pepys to blogs*. Hesperus London.
- Journal. (2007). In R. Allen (Ed.), *The Penguin English Dictionary* (s. 756). Penguin Books.
- Kalyoncu, N., ve Dağlı, S. B. (2007). Çocuklar için yaratıcı yazar atölyesi çalışmaları: İlk konumuz günlükler. İçinde S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (ss. 671-676). Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110. Erişim adresi: <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4346/59437>
- Karadeniz, Ş. (2012). Öndeyiş. İçinde Ş. Karadeniz (Çev.), *Düşünceler* (ss. 7-25). Yapı Kredi Yayınları.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), Article 33. <https://doi.org/10.14225/Joh1199>
- Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında "metin türü farkındalığı"* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kır, T., Kırman, E., ve Yağız, S. (2019). *7. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Klimova, B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the course of academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 549-553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.189>
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Lieberman, M. (2012, Aralık 21). *Diaries: A Healthy Choice*. Erişim Adresi: <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/11/25/will-diaries-be-published-in-2050/diaries-a-healthy-choice>
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi* (F. Elioğlu, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Matthews, W. (1977). The diary: A neglected genre. *The Sewanee Review*, 85(2), 286-300. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/i27543207>
- Merry, B. (1979). The Literary Diary as a Genre. *The Maynooth Review / Revieú Mhá Nuad*, 5(1), 3-19.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memet, F. (1962). Günlük üzerine. *Türk Dili-Günlük Özel Sayısı*, 127, 434-435.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (Ed.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and*

- Mert, N. (2015). Günlük ve mahrem. *Hece Günlük Özel Sayısı*, 222-223-224, 26-33.
- Moran, J. (2015). Private Lives, Public Histories: The Diary in Twentieth-Century Britain. *Journal of British Studies*, 54(1), 138-162.
- Nardi, B. A., Schiano, D. J., and Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *Proceedings of the 2004 ACM conference on Computer supported cooperative work*, 222-231. <https://doi.org/10.1145/1031607.1031643>
- Ong, W. J. (2003). *Sözlü ve Yazılı Kültür* (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). Metis Yayınları.
- O'Sullivan, C. (2005). Diaries, on-line diaries, and the future loss to archives; or, blogs and the blogging bloggers who blog them. *The American Archivist*, 68(1), 53-73. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/40294257>
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 16(1), 47-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/21485/230292>
- Özdemir, E. (2017). *Yazınsal türler*. Bilgi Yayınevi.
- Özdenören, R. (2015). Kendiyle konuşmak ya da günlüğün dili. *Hece Günlük Özel Sayısı*, 222-223-224, 6-8.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkırmı, A. (1982). Günlük. İçinde *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi* (C. 2). Cem Yayınları.
- Özüdoğru, Ş. (2014). Bir Web 2.0 Uygulaması olarak bloglar: Blogların dinamikleri ve blog alemi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), Article 1. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tojdac/issue/13016/156819>
- Paperno, I. (2004). What can be done with diaries? *The Russian Review*, 63(4), 561-573. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/3663979>
- Resnick, D. P. (1983). *Literacy in historical perspective*. Superintendent of Documents, U. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED237942>
- Rush, J. L. (2013). *The diary genre of literature*. [Master Thesis]. Erişim Adresi: <https://esirc.emporia.edu/handle/123456789/2810>
- Sağlam, M. H. (2020). Günlüklerde yansıtıcı düşünceler. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.764562>
- Sarıcaoğlu, F. (2008). Rûznâme. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 35). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Skeat, W. W. (1993). *The Concise Dictionary of English Etymology*. Wordsworth Editions.
- Soyuçok, M., ve Duran, E. (2020). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin anı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 45-55. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.93>
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/72486/1179947>
- Swales, J. M. (2004). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2019). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3).

- Şimşek, E. (2023). *Türkçe ders kitaplarındaki metin türü öğretimine yönelik etkinliklerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tosun, N. (2015). Bir yaşam grafiği: Günlükler. *Hece Günlük Özel Sayısı*, 222-223-224, 13-19.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı: giriş*. Eğitim Kitabevi.
- Türk Dili. (1962). Günlük üzerine. *Türk Dili-Günlük Özel Sayısı*, 127, 428-431.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). *Günlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=günlük>
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.419925>
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Ulaş, S. (2020). *Türk dili ve edebiyatı eğitimiyle ilgili çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması* [Yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üründü, V. (2011). *6-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- van Dijk, T. A. (1981). Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, 11(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/II.1.1>
- Wach, E., and Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11. Erişim Adresi: <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/>
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, N. (2006). Türk edebiyatında otobiyografi. *Türkbilig*, 11, 189-217. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52789/697077>
- Yazıcı, V. (2004). Günlük üzerine kimi notlar. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 198, 199-202.
- Yemez, G. Ö. (2015). İngiliz edebiyatında günlük. *Hece Günlük Özel Sayısı*, 222-223-224, 105-110.
- Yetkin, S. K. (1962). Günlük üzerine. *Türk Dili-Günlük Özel Sayısı*, 127, 432-433.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In this research, the significance of the diary/journal genre in Turkish language textbooks is highlighted, and the exigency of adequate pedagogical materials and activities to impart this genre to students is underlined. Also, a comprehensive exposition of the salient features and historical antecedents of the diary genre. The study employs a qualitative research design, uses source scanning to gather data, and uses the document analysis method to analyze the data. The study aims to accentuate the import of incorporating pertinent texts and activities pertaining to the diary genre in Turkish language textbooks to enhance students' writing proficiency and lexical repertoire.

Materials and Methods: The research employed a qualitative design, specifically the basic qualitative approach. The data was collected using the source scanning technique, which involved a comprehensive search of relevant sources such as national and international scientific books, scientific and daily journal articles, theses, dictionaries, encyclopedias, and printed and digital sources. The collected data was then analyzed using the document analysis method, which involved a systematic examination of the collected data to identify recurring themes and patterns. The main focus of this research is on the genre of diary/journal and its appearance in Turkish textbooks.

Findings: The research findings demonstrate that the genre of diary/journal has an individual and internal aspect characterized by its subjective nature, personal tone, and informal style. The study also reveals that the diary genre has a rich historical background and has been used by significant authors throughout history. However, the analysis of Turkish textbooks shows that some textbooks need more material and

activities related to the diary genre, and this situation can hinder students' understanding and appreciation of this genre.

Discussion: The research discusses the diary/journal genre in Turkish language textbooks within the scope of text type analysis. The study explores the defining characteristics and historical origins of the diary genre. The research also examines the extent to which Turkish teaching textbooks include materials and activities related to the diary genre and provides recommendations for improving the teaching of this genre in Turkish language education.

Conclusion and Suggestions:

- The diary/journal genre has an individual and internal aspect and is characterized by its subjective nature, personal tone, and informal style.
- The diary genre has a rich historical background and has been employed by notable authors throughout history.
- Some Turkish language textbooks need more materials and activities related to the diary genre, which may hinder students' understanding and appreciation of this genre.
- Turkish language textbooks should include more appropriate materials and activities related to the diary genre to enhance students' writing skills and lexical proficiency.
- Teachers should be encouraged to use the diary genre as a teaching tool to help students develop their writing skills and improve their understanding of this genre.
- Further research should be conducted to explore the effectiveness of incorporating the diary genre in Turkish language education and to identify the best practices for teaching this genre.

Cumhuriyetimizin 100. Yılında Velilerin Eğitim Felsefesi Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ercan YILMAZ¹  Rüştü YILDIRIM¹  Ziya YAVUZ² 

¹Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Türkiye. ercanyilmaz70@gmail.com

²Ministry of Education, Konya, Türkiye. rustuylildirim12@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Türkiye. ziyayavuz42@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 08.08.2023
Kabul: 12.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Veli,
Eğitim Felsefesi,
Gelir Düzeyi,
Yerleşim Türü.

Bu çalışmada; velilerin eğitim felsefi eğilimlerinin cinsiyetlere, yaşadığı coğrafi bölge ve yerleşim türüne, eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntem kapsamında nedensel karşılaştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; velilerin cinsiyetleri, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri, gelir düzeyi değişkenleri, meslekleri ve eğitim düzeyleridir. Velilerin eğitim felsefesi görüşleri ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinden oluşan 3011 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki velilerin %21,98'i erkek, %72,08'i kadındır. Velilerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek için Yılmaz ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği (VEFÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veliler, cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi eğilimlerinin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyutunda benzer görüşlere sahipken "Konu Merkezli" boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Coğrafi bölge değişkenine göre, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ikamet eden velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin "Konu Merkezli" puanları, bazı bölgelerden yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilerden daha fazla "Toplumcu", ilçe merkezinde ikamet edenlerden daha fazla "Bireyci" eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Araştırmada gelir düzeyinin velilerin eğitim felsefi eğilimleri üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Velilerin mesleklerine göre eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, mesleği memur olan velilerin; "Bireyci" ve "Toplumcu" eğitim felsefesi eğilimleri; mesleği esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerin eğilimlerinden daha yüksektir. Araştırma bulgularına dayalı bir şekilde farklı çalışmalarda velilerin demografik değişkenlerinin ve ait grupların birbirleriyle etkileşimlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki açıklayıcılığı araştırılabilir.

Analyzing The Parents' Educational Philosophy Tendencies In Terms Of Various Variables In The 100th Anniversary Of The Republic Of Türkiye

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 08.08.2023
Accepted: 12.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Parent,
Educational
philosophy,
Income level,
Type of settlement.

The purpose of this study is to explore parents' educational philosophy tendencies concerning various factors, including gender, geographical region, type of settlement, education level, and profession. Employing a causal-comparative design within the quantitative research method, the study considers independent variables such as parents' gender, region and place of residence, income levels, professions, and education levels, while the dependent variable constitutes parents' educational philosophy views. The sample of the study includes 3011 parents with children studying at different education levels, with 21.98% being male and 72.08% female. To measure parents' views on the philosophy of education, the Parent Philosophy of Education Scale (PPES) developed by Yılmaz and Yıldırım (2023) was used. The study findings indicate that parents generally share similar perspectives on individualist and socialist dimensions of educational philosophy based on gender, but their views differ concerning the subject-centered dimension. Moreover, parents residing in Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia regions exhibited higher subject-centered scores in their educational philosophy tendencies compared to other regions. Notably, parents living in city centers tend to exhibit more socialist tendencies than those residing in villages/towns and district centers. Conversely, parents in city centers tend to display more individualistic tendencies than those living in the district center. The study also highlights the impact of income levels on parents' educational philosophical tendencies. Based on parental professions, civil servants tend to have higher individualist and socialist educational philosophy tendencies compared to shopkeepers, workers, farmers, and non-working parents. The study findings suggest that parents' educational philosophy tendencies are influenced by various demographic variables and the interactions within the groups they belong to. Further research can focus on how parents' demographic characteristics and group interactions contribute to their educational philosophy tendencies.

Atf/Citation: Yılmaz, E., Yıldırım, R. & Yavuz, Z. (2023). Cumhuriyetimizin 100. yılında velilerin eğitim felsefesi eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1145-1161.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ (INTRODUCTION)

Veliler eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisidir. Öğrencilerin daha iyi eğitim almaları için, ebeveynler ve öğretmenlerin birlikte çalışmaları önemlidir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Veliler dolayısıyla aileler çocuğun hayata ve insanlara bakışını şekillendiren en önemli yapılardır. Aileler, çocuğun hem biyolojik gelişim hem de psiko-sosyal gelişim evreleri için kritik öneme sahiptir (Aslanargun, 2007). Sonuç olarak ailelerin, öğrencilerin okul başarısını ve okuldaki sosyal gelişimini etkileyen kurum olduğu eğitim bilimcilerin her zaman kabul ettiği gerçektir (Aslanargun, 2007) ve eğitim, öncelikle ailede başlayan süreçtir (Akbaşlı, 2007). Ailelerin, öğrencilerin üzerinde bıraktığı izler, taşa yazılan yazılara benzetilmektedir (Çelikkaya, 2006). Okulda başlayan eğitim, öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanır (Akbaşlı, 2007). Tüm bu gerçeklik ailelerin eğitime ilişkin bakış açılarının önemini yansıtmaktadır. Velilerin eğitime ilişkin bakış açıları onların eğitim felsefesi eğilimleriyle ilişkilidir. Eğitim felsefesi eğilimi, bireyde eğitime ilişkin bakış açılarıdır (Aytaç, 2020). Ailelerin eğitime ilişkin bakış açıları önemlidir çünkü pek çok bilgi, görgü ve düşünce aile hayatında edinilir (Yavuz, 1998). Bu açıdan ailelerin eğitim felsefesi eğilimlerinin betimlenmesi önemlidir. İnsanların zihniyetleri birçok değişkenden etkilenebilir. Bunlar: yaş, cinsiyet farklılıkları, yaşam ortamı, meslek, eğitim gibi niteliklerdir (Mucchielli, 1991). İnsanların zihniyetleri bu değişkenlerden etkilendiği gibi eğitim felsefesi eğilimleri de etkilenebilir. Nihayetinde bir insan olan öğretmenin zihniyeti, okul ya da eğitim felsefesini sınıf ortamındaki öğretim faaliyetlerine yansıttığı için eğitim süreci de bu değişkenlerden etkilenebilir. (Yılmaz, E. & Jafarova, G. 2022). Bu araştırmada; velilerin eğitim felsefi eğilimlerinin cinsiyetlere, yaşadığı coğrafi bölge ve yerleşim türüne, eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Alan Yazını

Eğitim-öğretim süreci; öğretmen özellikleri, öğretme stilleri ve becerilerinden doğrudan etkilenmekte (Yaman vd., 2022) ve bu süreç felsefi görüşlere göre şekillenmektedir. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili temel soruların cevabının aranmaya çalışıldığı bir disiplindir. Eğitim felsefesi; eğitimin olanakları, yapısı, hedefleri ve öğrenme ortamlarının niteliği ile ilgili problemle odaklanır (Cevizci, 2000). Eğitim felsefesi, eğitimle ve uygulamalarıyla ilgili karar alma sürecine perspektif oluşturan eğitimin değerine ve amacına yönelik sahip olunan düşünceler setidir (Gunzenhauser, 2003). Eğitim felsefesi şu soruların cevabını arar (Young, 2007):

- Eğitim nedir?
- Eğitimin amacı nedir?
- İnsanın eğitim yoluyla gelişmesi gereken potansiyelinin yapısı nasıldır?

Eğitimle ilgili temel soruların cevabının aranma sürecinde ortaya çıkan düşünceleri beş felsefi akımda gruplandırmak mümkündür. Eğitim felsefesi akımları; öğrencilerin en iyi şekilde nasıl eğitileceği ve öğrenmenin nasıl teşvik edileceğine yönelik bakış açıları sunar (Sadker & Sadker, 2017). Başlıca eğitim felsefesi eğilimleri: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, sosyal yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktur.

Daimicilik; tüm dini, manevi ve felsefi geleneklerin altında yatan birliği ortaya çıkarmaya çalışan, derin bir felsefi bakış açılarıdır (Smith, 1987). Daimiciler; belirli bir din, felsefe veya dönemle sınırlı olmayan kültürel ve tarihi sınırları aşan mutlak ve değişmez bir hakikat olduğuna inanırlar (Nasr, 1981). Değişim sürecinde değişmeyen insan doğasının olduğunu kabul ederler. Toplumsal yapılar değişse bile insanın işlevselliğinin değişmez olduğunu kabul ederler (Turgut, 1992). Değişmeyen evrensel hakikattir. Evrensel hakikatin, çeşitli dini ve felsefi geleneklerde bulunan temel öğretilere ve manevi içgörülere dayandığını varsayar (Schuon, 2005). Evrensel hakikati idrak etmek için akıl yürütme becerisi önemlidir. O yüzden eğitim, öğrencinin zihnini geliştirmeli ve akılcı bir kişiliğe sahip oldurmalıdır (Yazıcı, 2016). Bu kapsamda daimicilikte metafizik önceliklidir. Çünkü metafizik, kişinin varoluşunun temelini oluşturan evrensel gerçekleri kavrayabileceği çerçeveyi sağlar. Kişisel manevi dönüşüm ile birey, entelektüel anlayışın ötesine geçerek içsel uyanış yoluyla gerçekleri doğrudan

Esasicilik; öğrencilere temel bir bilgi birikimi ve temel beceriler kazandırmaya odaklanan, öğrenmeye yönelik yapılandırılmış ve disipline dayalı bir yaklaşımı savunur. Dil, matematik, fen, tarih ve edebiyat gibi konular eğitimin temel bileşenleri olarak görülmektedir (Sadker & Sadker, 2017). Öğretmen bir otorite figürüdür. Öğretmenin öncelikli amacı; disiplini sürdürmek, öğrencilerin otoriteye saygısını teşvik etmek ve eğitim yoluyla öğrencilerin gerekli beceri ve bilgileri kazanmasını sağlamaktır (Sadker & Sadker, 2017). Esasici eğitim felsefesinde insan, toplumsal ve kültürel bir varlık olarak görülmektedir (Gökbulut, 2019).

İlerlemecilik; aktif öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve bireysel gelişimi teşvik eden bir yaklaşımı savunur. İlerlemeciliğin temel ilkesi, öğrenci merkezli öğrenmeye odaklanmaktır. Eğitim süreci; gerçek dünya, problem çözme ve deneyimsel öğrenmeyle olmalıdır. Öğrenciler bilginin öğrenilmesi sürecinde pasif değil, aktif olmalıdır. Öğrenciler; tartışmalar, projeler ve işbirlikçi etkinlikler yoluyla konuyu aktif olarak öğrenmelidir (Dewey, 1938). İlerlemeciliğe göre okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır (Ergün, 2005). İlerlemecilikte eğitim programının içeriği; öğrenenin ihtiyaçları, ilgi ve istekleri merkeze alınarak yapılandırılmalıdır (Ornstein ve Levine, 2008; Sönmez, 1996).

Yeniden kurmacılık, toplumun yeniden inşasını amaçlayan bir eğitim felsefesidir (Gökbulut, 2019). Eleştirel düşünme, deneyimsel öğrenme ve toplumsal konularla aktif olarak öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışıdır (Robinson, 2010). Bu kapsamda yani yeniden inşa sürecinde okullara önemli görevler düşmektedir (Turgut, 1992). “Yeniden Kurmacı”lar daha adil ve eşit bir dünya için eğitimi bir araç olarak görürler. Okullarda siyasal ve sosyal sorunlara çözümler bulunmaya çalışılmalı, toplumsal reformların gerçekleştirilmesi sağlanmalı, sorunların yapısının ve dünyanın devamlı değiştiği vurgulanmalıdır (Guttek, 2006; Varış, 1998).

Varoluşçuluk, insan yani birey odaklı bir felsefe eğilimidir (Bilhan, 1991). Varoluşçuluk, insanın bireyselliğini ve farklılıklarını, biricikliğini yok sayan tüm paradigmalara karşıdır. (Sönmez, 1998) Varoluşçuluğa göre, çocuklar dünyayı keşfetmek ve şekillendirmeye yönelik doğuştan gelen bir motivasyona sahiptir. Bu motivasyon onların doğal özgürlükleridir (Adams, 2021). Dünyada özgür olan insan, seçimlerini özgürce gerçekleştirebilen, kararlarını özgürce alabilen, kendi değerler sistemini inşa edebilen, hayatına yön verebilen tek varlıktır (Topses, 2012). Varoluşçuluğa göre insan; kendini tanıma, bilmeden sorumludur (Foulquie, 1998).

Eğitim felsefesi akımlarını beş kategoride değerlendirmek mümkündür. Fakat Yılmaz ve Yıldırım (2023) yatıkları çalışmada bunu üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar: Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli eğitim felsefesi eğilimleridir. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimleri “Konu Merkezli” olarak değerlendirmek mümkündür. Çünkü, sistematik felsefenin eğitim alanına ait görüşlerini yansıtan daimicilik (Perennializm) kuramının temelini klasik sistem felsefeleri olarak bilinen idealizm ve realizm oluşturmaktadır (Weber, 1991). Bu akıma göre eğitim; konu merkezli bir yaklaşımı esas almaktadır. Değişmez olan bir özün varlığından hareketle söz konusu özü kavramayı ve akla uygun davranmak suretiyle ölçülü olmayı amaç edinmiştir. Klasik felsefenin bir diğer kuramı olan esasicilik (Essentializm) insanı bir kültür varlığı olarak ele almaktadır. Bu akıma göre eğitim insanlığın birikimi olan kültüre dayandırılmalıdır. Okulun işlevi üretilmiş mevcut bilgi ve becerileri öğrenciye aktarmaktır (Hançerlioğlu, 1989). Eğitimin nihai amacı kültürel değerleri öğrenciye kazandırma, başkalaşma ve çatışmayı önleyerek öğrenciyi topluma uyumlu hâle getirmektir. Yöntem olarak ezber ve tekrara dayalı bir yol izlenmektedir (Varış, 1994). “Konu Merkezli” yaklaşım; disiplini, sıkı çalışmayı, öğretmeni bilgi aktarıcılık rolü ile öğretim sürecinin odağına koyan, ödülü, cezayı ve bilgi ezberlemeyi öngören bir felsefi görüşü ifade eder (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

İlerlemeciliği ve varoluşçuluğu bireyci eğitim felsefesi olarak görmek mümkündür. Doğruluğu ve gerçekliği sadece davranışların sonuçları ve başarıları ile değerlendiren pragmatizm kuramının eğitimle ilgili öğretisi ilerlemeciliktir (Akarsu, 1998). Pragmatizm, doğruluğun ölçüsünü bilginin uygulanmasında görür. Bilgi; toplum yaşantısında ortaya çıkan sorunların çözümü ve toplumu ileriye

götürecek eylemler için bir araçtır (Aster, 1980:456). Eğitimin başlangıç ilkesi çocukça bir merak olmalıdır. Ezberci (edilgin) bir eğitim yerine eyleme dayanan bir eğitim sistemi kurulmalıdır (Höffe, 2008:294). İlerlemeci olan Dewey'e göre okullar öğrencilere düşünce özgürlüğü, kendilik bilinci sağlayan kurumlar olmalı ve çocukların eğitimi öğretmenler tarafından yönlendirilmelidir (Hohr und Retter, 2009). Varoluşçu (Egzistansiyalizm) eğitim anlayışı ise bireyin özgürce kendi varoluşunu gerçekleştirme üzerine kuruludur. Bu kuramda eğitimin amacı bireye sorumluluk kazandırma ve bireyin seçme yeteneği ve kendi değerler sistemini oluşturmaya yöneliktir. Diyalektik yöntemin geçerli olduğu bu sistemde eğitim bir araç konumundadır (Günay, 2021:107). Görüldüğü gibi ilerlemecilik ve varoluşçu yaklaşım, bireyi merkeze alır. Bireyci eğitim felsefesi eğilimi; eğitimde önemli olanın bireyin kendisini geliştirmek olduğunu, öğrencilerin kendi deneyimlerine ve performanslarına göre değerlendirilmesi gerektiğini, öğrencilerin eğitim sürecinde kendi doğrularını bulmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmasını, öğrencilerin kendine ait özellikleriyle biricik olduğunu öngörmektedir (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

Toplumcu eğitim felsefesi eğilim, pragmatizme ve yeniden kurmacılığa dayanır. Çünkü felsefesinin eğitimle ilgili kurmacı yönünü geliştiren Dewey; okulu, sosyal yaşantının bir parçası olarak görmektedir. Ona göre eğitimin amacı toplumu yeniden kurmak olmalıdır. Bu akımın temel ilkesi, yaşamın sürekli bir değişim içinde olduğu ve buna göre de her an yeniden kurulması gerektiğidir. O nedenle eğitim alanı aksaklıkları giderme ve var olan sorunları çözme amacına uygun yapılandırılmalıdır (Varış, 1994:91-92). Eğitimi, sosyal yapının yani toplumun sorunlarının çözümünün bir aracı olarak görmektedir. Toplumcu eğitim anlayışı; toplumsal reformların eğitim vasıtası ile gerçekleştirilmesi, eğitim aracılığı ile demokratik değerlere dayalı bir dünya oluşturulması gerektiğini, okulların içinde bulunduğu toplumun sorunlarını çözmeye etkin olması gerektiğini, öğrencilerin değerlendirilmesi, toplumsal sorunlara karşı eleştirel düşünme becerileriyle geliştirdikleri çözüm önerilerinin dikkate alınması gerektiğini savunur (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

YÖNTEM (METHOD)

Araştırmanın Deseni

Araştırma; nicel araştırma yöntem kapsamında nedensel karşılaştırma deseni ile tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni; gruplar arasındaki farklılıkları, bu farklılıkların sonuçlarını, şartları ve katılımcıları değiştirmeden betimlemeye çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın bağımsız değişkenleri velilerin cinsiyetleri, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri, gelir düzeyi değişkenleri, meslekleri ve eğitim düzeyleridir. Velilerin eğitim felsefesi görüşleri ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'nin değişik bölgelerinde yaşayan veliler oluşturmaktadır. Bu velilerin sayısı, öğrenci sayısı olarak varsayılmıştır. Bu sayı yaklaşık 19 milyon 155 bin 571'dir. Velilerin temsiliyetini sağlamak için örneklem büyüklüğü, Özdamar (2003) önerilen formül $n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z\alpha}{(N-1) \cdot d^2}$ kullanılmıştır. Örneklem formülüne dayalı hesaplar yapılırken evredeki kişi sayısı (N)= 19 milyon 155 bin 571, evrenin standart sapması (σ)= 7,7; $Z\alpha=0.05$, için 1.96 değeri, kabul edilebilir hata düzeyi (d)=0,5 olarak kabul edilmiştir. Bu hesaplamalar kapsamında örneklemde olması gereken minimum kişi 462 olarak hesaplanmıştır. Örneklem, aşamalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda evren coğrafi bölgeler olarak yedi tabakaya ayrılmış, her tabakadan uygulama yapılacak iller random yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen illerden okul ve program tipine göre okullar seçilmiş, seçilen okullardan basit, rastgele örneklem yolu ile öğrenci velileri örneklem dâhil edilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda örneklem ait bazı demografik değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem demografik özellikleri

Velilerin Cinsiyetleri	f	%
Erkek	662	21,98
Kadın	2.349	78,02
Velilerin öğrenim düzeyi	f	%
İlkokul	680	22,59
Ortaokul	464	15,41
Lise	941	31,25
Üniversite	781	25,93
Yüksek lisans ve doktora	145	4,82
Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimi	f	%
Köy ve kasaba	183	6,08
İlçe	1.045	34,71
Şehir merkezi	1.783	59,21
Velilerin ikamet ettikleri coğrafi bölge	f	%
Marmara	647	21,49
Ege	390	12,95
Akdeniz	495	16,44
İç Anadolu	353	11,72
Karadeniz	437	14,51
Doğu Anadolu	387	12,85
Güneydoğu Anadolu	302	10,04

Tablodaki değerlere göre araştırmanın örneklemini; farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinden oluşan 3.011 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki velilerin %21,98'i erkek, %72,08'i kadındır. Velilerin öğrenim düzeylerinin en çok %31,25 ile lise, en az %4,82 ile yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu belirtilmektedir. Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimleri verisi yüksekten düşüğe sırasıyla şehir merkezi, ilçe, kasaba ve köy şeklindedir. Son olarak araştırmaya katılım yüksekten düşük orana doğru sırasıyla Marmara, Akdeniz, Karadeniz, Ege, Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada velilerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemek amacıyla “Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği” ve bazı demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği

Velilerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek için Yılmaz ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği (VEFÖ) kullanılmıştır. VEFÖ, 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin maddelerinin %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan güvenirlik analizleri sonuçlarına Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin faktörleri açısından bakıldığında “Bireyci” boyutu için .896; “Toplumcu” boyutu için .781 ve “Konu Merkezli” boyutu için .717 bulunmuştur. Araştırma örnekleminde Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin “Bireyci” boyutu için .901; “Toplumcu” boyutu için .798 ve “Konu Merkezli” boyutu için .732 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

“Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” online (çevrim içi) form hâline getirilmiştir. Online form hâline getirilen veri toplama aracının linki örnekleme alınan kişilere gönderilmiştir. Veri toplama aracındaki sorulara gönüllü olarak cevap vermek isteyen kişilere ise anlamadıkları, zorlandıkları veya açıklama yapılmasını istedikleri yerlerde mesajlar ve aramalar yoluyla sözlü olarak açıklamalar yapılmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırma kapsamında toplanan uç değerler, maddelere ilişkin puanların z puanlarına dönüştürülmesi ile kontrol edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu sebepten dolayı elde edilen veri setindeki maddelerin Z değeri elde edilmiş ve Z değerleri +3 ile -3 aralığının dışında kalan 24 veri tek değişkenli aykırı değer varsayılmış ve veri setine dâhil edilmemiştir. Bu veri setine ait normallik, çarpıklık ve basıklık katsayı ile sınanmıştır.

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Değerleri

Normallik Değerleri	Eğitim Felsefesi Boyutları		
	Bireyci	Toplumcu	Konu Merkezli
Ortalama	36,11	20,82	22,42
Medyan	37,00	21,00	23,00
Mod	38,00	21,00	22,00
Standart Sapma	3,48	2,93	3,91
Çarpıklık Katsayısı	-,623	-,340	-,234
Basıklık Katsayısı	-,456	-,523	-,282

Tablo 2’de araştırmada elde edilen veri setine yönelik normallik değerlerinden çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Çünkü veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında ise veri seti normal dağılım kabul edilebilir (George ve Mallery, 2016). Veri setinin normal dağılım olduğu varsayımına dayalı bir şekilde araştırmanın amaçlarına uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilirken parametrik testler uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada ikili gruplarda “bağımsız t-Testi” ve üç ve üstü gruplarda “Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Anova testi sonucunda farklılaşma çıkan boyutlarda farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla varyansların eşitliği durumunda Tukey, eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s testi kullanılmıştır. t-Testi için etki büyüklükleri Cohen d değeri ile belirlenmiştir. Cohen (1988); d değerinin 0,20’ye kadar etki büyüklüğünü “zayıf”, 0,50 civarında olmasını “orta”, 0,80’den yüksek olmasını “büyük”, 1 ve 1’den yüksek olmasını ise “çok büyük” olarak kabul edilebilir (Cohen’den aktaran Işık, 2014, s. 67) Varyans analizinde etki büyüklüğünü kestirmek için eta kare (η^2) ve omega kare (Ω^2) formülleri kullanılmıştır. Eta kare değeri; örneklem tarafından kestirilen varyansa yönelik, omega kare evrene yönelik varyans oranını ifade eder (Levine ve Hullett, 2002; Özsoy ve Özsoy, 2013). Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak * $p < .05$ ve ** $p < .01$ anlamlılık değerleri kabul edilmiştir.

BULGULAR (FINDINGS / RESULTS)

Araştırmanın amaçları kapsamında istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş. Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen analizlere ilişkin tablolar ve bu tablolara yönelik yorumlar sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen d Değeri
Bireyci	Erkek	662	36,08	3,52	,582; p>.05	-,282	-
	Kadın	2.349	36,13	3,47			
Toplumcu	Erkek	662	20,91	2,96	,016; p>.05	,837	-
	Kadın	2.349	20,80	2,93			
Konu Merkezli	Erkek	662	23,02	3,78	2,817; p<.05	4,389*	.196
	Kadın	2.349	22,26	3,94			

(**: p<.01; *: p<.05)

Tablo 3'e göre Velilerin cinsiyetlerine göre Veli Eğitim Felsefi Ölçeği'nin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken (p>.05) "Konu Merkezli" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Erkek velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Konu Merkezli" boyut puanları, kadın velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Cohen d değerine göre cinsiyet değişkeni konu merkezli eğitim felsefesi görüşlerinde zayıf etki büyüklüğü ile anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 4. Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Bölge	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Marmara	647	36,03	3,43	,434; p>.05	1,285		
	B. Ege	390	36,62	3,82				
	C. Akdeniz	495	36,20	3,47				
	D. İç Anadolu	353	35,69	3,44				
	E. Karadeniz	437	36,01	3,68				
	F. Doğu Anadolu	387	36,43	3,17				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	35,93	3,52				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	35,93	3,52				
Toplumcu	A. Marmara	647	20,66	2,95	,394; p>.05	2,933*		0,004
	B. Ege	390	21,23	2,86				
	C. Akdeniz	495	20,94	2,90				
	D. İç Anadolu	353	20,35	2,83				
	E. Karadeniz	437	20,77	3,21				
	F. Doğu Anadolu	387	21,13	3,24				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	20,42	3,09				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	20,42	3,09				
Konu Merkezli	A. Marmara	647	21,72	4,62	1,378; p>.05	16,964*	A<F; A<H	0,030
	B. Ege	390	20,69	3,95				
	C. Akdeniz	495	22,34	3,80				
	D. İç Anadolu	353	22,89	4,00				
	E. Karadeniz	437	20,34	3,96				
	F. Doğu Anadolu	387	24,47	3,66				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	23,83	3,74				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	23,83	3,74				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin ikamet ettikleri coğrafi bölge değişkenine göre Veli Eğitim Felsefi Ölçeği'nin "Bireyci" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken (p>.05), "Toplumcu" ve "Konu Merkezli" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Akdeniz Bölgesi'nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Toplumcu" boyut puan ortalamaları İç Anadolu Bölgesi'nde ikamet edenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin eğitim felsefelerinin "Toplumcu" boyutundaki değişkenliği, bölge değişkeni örneklem genelinde %0,4'ünü, evren genelinde %0,5'ini

Velilerin eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutunda ise, Doğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları Marmara, Ege, Akdeniz, Karadeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları; Marmara, Akdeniz ve Karadeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Karadeniz Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları; İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür ($p<.05$). Diğer guruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Velilerin eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutundaki değişkenliği, bölge değişkeni örneklem genelinde %3’ünü, evren genelinde %3,2’sini açıklamaktadır.

Tablo 5. Yerleşim Türü Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Yerleşim Türü	n	\bar{X}	ss	Levene’s Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Köy ve kasaba	183	35,73	3,78	1,107;	5,938*	B<C	0,003
	B. İlçe	1.045	35,88	3,50	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	36,30	3,43				
Toplumcu	A. Köy ve kasaba	183	20,41	3,05	1,008;	11,520*	A<C	0,006
	B. İlçe	1.045	20,53	2,88	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	21,03	2,95				
Konu Merkezli	A. Köy ve kasaba	183	23,38	3,72	1,861;	38,638*	C<A	0,024
	B. İlçe	1.045	23,14	3,77	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	21,91	3,94				

(** : $p<.01$; * : $p<.05$)

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim türü değişkenine göre Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Bireyci” boyutların puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=5,938$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını test etmek amacıyla uygulanan karşılaştırma analizlerine göre il merkezinde ikamet eden velilerin eğitim felsefelerinin “Bireyci” boyut puan ortalamaları; ilçe merkezinde ikamet edenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Diğer guruplar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>.05$). Velilerin eğitim felsefelerinin “Bireyci” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %0,3’ünü, evren genelinde %0,4’ünü açıklamaktadır.

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri türü değişkenine göre eğitim felsefelerinin “Toplumcu” boyutunda puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=11,520$; $p<.01$). İl merkezinde ikamet eden velilerin eğitim felsefelerinin “Toplumcu” boyut puan ortalaması ilçe ve köy-kasabada ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). “Bireyci” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %0,6’sını, evren genelinde %0,7’sini açıklamaktadır.

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri türü değişkenine göre eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutunda puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=38,636$; $p<.01$). Gerçekleştirilen ikili karşılaştırma analizlerine göre il merkezinde ikamet eden velilerin “Konu Merkezli” puan ortalamaları, ilçe ve köy-kasabada ikamet eden velilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür ($p<.05$). Veli Eğitim Felsefesi’nin “Konu Merkezli” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %2,4’ünü, evren genelinde %2,5’ini açıklamaktadır.

Tablo 6. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Gelir	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. 0-20.000 TL	1.858	35,76	3,54	10,668; p>.05	17,237*	A<B;A<C	0,021
	B. 20.001-30.000 TL	681	36,38	3,42				
	C. 30.001-45.000 TL	240	37,08	3,17				
	D. 45.001-55.000 TL	120	37,11	3,16				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	37,50	2,59				
Toplumcu	A. 0-20.000 TL	1.858	20,52	2,87	5,520; p>.05	22,884*	A<B; A<C	0,028
	B. 20.001-30.000 TL	681	20,88	3,11				
	C. 30.001-45.000 TL	240	21,77	2,80				
	D. 45.001-55.000 TL	120	22,09	2,43				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	22,18	2,65				
Konu Merkezli	A. 0-20.000 TL	1.858	23,22	3,63	4,451; p>.05	63,437*	B<A;C<A	0,077
	B. 20.001-30.000 TL	681	21,57	3,92				
	C. 30.001-45.000 TL	240	21,03	4,14				
	D. 45.001-55.000 TL	120	20,23	3,78				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	19,49	4,08				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin gelir düzeylerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.01). Gelir düzeyine göre velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi boyut puanları incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin Bireyci eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Bireyci" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %2,2'sini, evren genelinde %2,2'sini açıklamaktadır.

Velilerin gelir düzeyine göre velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi boyut puanları incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin, birey eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Toplumcu" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %2,8'ini, evren genelinde %3'ünü açıklamaktadır.

Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Konu Merkezli" puanları, gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları; 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Yine 30.001-45.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Konu Merkezli" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %7,7'sini, evren genelinde %7,8'ini açıklamaktadır.

Tablo 7. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Meslek Değişkeni	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Esnaf	374	35,98	3,60	,674; p>.05	8,724**	A<C;B<C C>D;C>H	0,015 / 0,017
	B. İşçi	650	36,24	3,51				
	C. Memur	548	37,06	3,19				
	D. Çiftçi	337	35,38	3,61				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	36,67	3,25				
	F. Zanaatkâr	98	36,15	3,78				
	H. Çalışmıyorum	656	35,82	3,50				
Toplumcu	A. Esnaf	374	20,79	3,08	,747; p>.05	18,203* *	A<C; B<C B>H; C>D; C>H	0,033 / 0,035
	B. İşçi	650	21,03	2,87				
	C. Memur	548	22,00	2,79				
	D. Çiftçi	337	20,57	2,84				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	21,09	3,06				
	F. Zanaatkâr	98	20,58	3,07				
	H. Çalışmıyorum	656	20,43	2,89				
Konu Merkezli	A. Esnaf	374	22,01	3,86	1,406; p>.05	34,507* *	A<B; A>C B>C; B>E C<D;C<H E<H	0,063 / 0,065
	B. İşçi	650	23,26	3,81				
	C. Memur	548	20,37	3,94				
	D. Çiftçi	337	22,64	3,60				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	20,91	4,10				
	F. Zanaatkâr	98	21,70	4,13				
	H. Çalışmıyorum	656	22,90	3,71				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin mesleklerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.01). Velilerin mesleklerine göre; meslekleri memur olan velilerin “Bireyci” eğitim felsefesi puan ortalamaları; meslekleri esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin meslek değişkeni “Bireyci” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %1,5’ini, evren genelinde %1,7’isini açıklamaktadır.

Meslekleri memur olan velilerin “Toplumcu” eğitim felsefesi puan ortalamaları; esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Meslekleri işçi olan velilerin “Bireyci” eğitim felsefesi puan ortalamaları, çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin meslek değişkeni “Toplumcu” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,3’ünü, evren genelinde %3,5’ini açıklamaktadır.

Meslekleri memur olan velilerin “Konu Merkezli” eğitim felsefesi puan ortalamaları; esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Meslekleri işçi olan velilerin “Konu Merkezli” boyutu eğitim felsefesi puan ortalamaları, meslekleri esnaf ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Çalışmayan velilerin “Konu Merkezli” boyutu eğitim felsefesi puan ortalamaları, çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). “Konu Merkezli” eğitim velilerin meslek değişkeni, “Toplumcu” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %6,3’ünü, evren genelinde %6,5’ini açıklamaktadır.

Tablo 8. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Gelir	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. İlkokul	680	35,76	3,62	12,722; p<.05	28,980*	A<D; A<E; B<C; B<D; B<E; C<D; C<E	0,0036 / 0,037
	B. Ortaokul	464	35,23	3,70				
	C. Lise	941	35,88	3,37				
	D. Lisans	781	36,98	3,20				
	E. Lisansüstü	145	37,48	2,94				
Toplumcu	A. İlkokul	680	20,56	2,88	13,401; p<.05	41,695*	A<D; A<E; B<D; B<E; C<D; C<E	0,034 / 0,035
	B. Ortaokul	464	20,08	2,89				
	C. Lise	941	20,42	2,85				
	D. Lisans	781	21,68	2,86				
	E. Lisansüstü	145	22,34	2,82				
Konu Merkezli	A. İlkokul	680	23,75	3,73	4,951; p<.05	88,468*	A>C; A>D; A>E; B>C; B>D; B>E; C>D; C>E	0,104 / 0,105
	B. Ortaokul	464	23,40	3,55				
	C. Lise	941	22,79	3,50				
	D. Lisans	781	20,65	3,92				
	E. Lisansüstü	145	20,34	4,10				

Velilerin eğitim düzeylerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.01$). Velilerin eğitim düzeylerine göre lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$), Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Bireyci" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,6'sını, evren genelinde %3,7'sini açıklamaktadır.

Velilerin eğitim düzeylerine göre; lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi puan ortalamaları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Toplumcu" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,4'ünü, evren genelinde %3,5'ini açıklamaktadır. İlkokul ve ortaokul mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lise, lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Konu Merkezli" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %10,4'ünü, evren genelinde %10,5'ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Veliler, velilerin cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi eğilimlerinin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyutunda benzer görüşlere sahipken "Konu Merkezli" boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Kişilerin cinsiyetleri; onların eğitimin amacı ve doğası hakkındaki görüşlerini etkileyebilir ve bu da potansiyel olarak eğitim felsefesinde cinsiyet temelli farklılıklara yol açabilir (Banks, 2007). Yapılan birçok araştırmada cinsiyete göre bireylerin eğitim felsefesi görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Altınkurt vd., 2012; Biçer vd., 2013; Çelik ve Orçan, 2016; Çetin vd., 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı 2003; Görmez, 2015; Kaya, 2007; Ilgaz vd., 2013; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Yokuş, 2016). Bu sonuç da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında cinsiyetleri arasında

kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. (Aslan, 2017; Oğuz vd., 2014). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Erkek velilerin, eğitim felsefesi eğilimlerinin “Konu Merkezli” puanları kadın velilerinkine göre daha yüksektir. Erkek veliler, kadınlara göre eğitim sürecinin daha konu merkezli olması gerektiğini varsaymaktadırlar. Eğitim felsefesi akımlarından daimicilik ve esasicilik konu merkezlidir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Sadker & Sadker, 2017). Yapılan araştırmalarda erkeklerin kadınlara göre daimici ve esasicilik felsefe akımlarına daha fazla katıldıkları bulunmuştur (Ektem, 2018; Yazıcı 2017; Yılmaz ve Tosun 2013). Araştırmada özellikle erkek veliler, kadın velilere göre eğitimin daha fazla konu merkezli olması gerektiğini düşünmektedirler. Geleneksel aile yapılarında babanın görevi, büyük ölçüde ahlaki öğretimi yapma ve ahlaki yanlışlıkları düzeltmeye çalışmaktır (Pleck, 1987). Yine Türkiye’de yapılan bir çalışmada babalar, kendilerini çocuklarını dürüst ve terbiyeli yetiştirmeye çalışan kişi olarak algılamaktadır (Özkardeş ve Arkonaç, 1998). Ünal ve Kök (2015) babaların eğitim konusunda geleneksel bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Konu merkezli eğitim; ahlaki öğretiyi, disiplini ön plana çıkartan bir anlayıştır. Bu açıklamalara dayalı bir şekilde erkek velilerin, kadın velilere göre “Konu Merkezli” eğitim felsefesi görüşlerine daha fazla sahip olmaları beklenebilir.

Coğrafi bölge değişkenine göre, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin “Konu Merkezli” puanları, bazı bölgelerden yüksek bulunmuştur. Velilerin coğrafi bölge değişkenine göre felsefi görüşleri ile ilgili gerçekleştirilen doğrudan bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Gökkaya (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan ebeveynlerin diğer bölgelere göre daha otoriter oldukları bulunmuştur. Göger (2018) tarafından yapılan bir araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan anne ve babalar, diğer bölgelerde yaşayan anne ve babalara göre gelişime daha az açık bulunmuştur. “Konu Merkezli” eğitim esasicilik ve daimicilik eğitimi anlayışına dayandığından, bu sonuçların araştırma sonuçlarını destekleyebileceğini varsayabiliriz. Akdeniz Bölgesi’nde ikamet eden veliler, İç Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilere göre daha fazla “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Sivil toplumların kurulma amacı ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada; Akdeniz Bölgesi yeni siyasi hareketler ve kendini ifade değerleri ile ilgili çevre, hak ve özgürlükler, yardımlaşma, eğitim, sivil toplum örgütlerinin kurulması gibi alanlarda diğer bölgelerden farklılaşmıştır (Cenker-Özek, 2018). “Toplumcu” eğitiminin toplumsal sorunlara odaklandığı varsayımına dayalı bir şekilde bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilere göre daha fazla “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahipken yine bu veliler ilçe merkezinde ikamet edenlerden daha fazla “Bireyci”dir. Aynı zamanda il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilere göre “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimine daha az sahiptir. Kırsal alanlar, kaliteli eğitim fırsatlarına erişim açısından zorluklarla karşılaşabilir ve bu da eğitimle ilgili farklı önceliklere ve inançlara yol açabilir. Bunun aksine şehir merkezleri; daha iyi okullara, kütüphanelere, müzelere ve diğer eğitim kurumlarına daha iyi erişime sahiptir. Bu durumlar şehir merkezinde yaşayan bireylerin farklı bir eğitim felsefesini teşvik edebilir (Gingell ve Winch, 2002). Bir araştırmada yaşamının büyük kısmını şehirlerde geçirmiş olan kişilerin daha liberal görüşlere, eğitim felsefesi görüşlerine sahip oldukları bulunmuştur (Kiraz vd., 2010). Özellikle “Bireyci” eğitiminin özgürlükçü ve birey merkezli bir yapıya sahip olduğu kabul edildiğinde, bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Dinn ve Sunar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal, ekonomik ve demografik farklılıkların, çocukların ebeveynlerinin kontrol davranışlarına farklı anlam yüklemelerine yol açabileceği bulunmuştur. Bu görüşe daha kırsal alanda yapılan eğitimin daha fazla kontrolcü olduğu düşünülebilir.

Araştırmada gelir düzeyinin velilerin eğitim felsefi eğilimleri üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Veliler, gelir düzeyleri arttıkça daha fazla “Bireyci” ve “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahip olurken daha az “Konu Merkezli” eğitim felsefesi görüşüne sahip olmaktadır. Ektem (2018) ailenin ekonomik durumu alt gelir düzeyinde olan öğrencilerin varoluşçu eğitim felsefesi puanlarının, ailenin ekonomik durumu orta gelir ve üst gelir olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Varoluşçu eğitim anlayışı birey ve özgürlükçü eğitimi kabul eder, varsayımına dayalı

Velilerin mesleklerine göre meslekleri memur olan velilerin; “Bireyci” ve “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimleri; meslekleri esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden daha yüksektir. Aynı zamanda yine meslekleri memur olan velilerin “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimleri, esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür. Velilerin eğitim düzeyleri, Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli eğitim felsefesi eğilimleri açıklayıcılığa sahiptir. Lisans ve yüksek lisans mezunu veliler daha “Toplumcu” ve “Bireyci” eğitim felsefesi eğilimine sahipken daha az “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Bireylerin eğitim felsefesi eğilimleri, eğitim düzeyi, aile tipi, anne-baba eğitim düzeyi, yaşanılan çevre, arkadaş ve akrana grupları, mesleki gruplar gibi değişkenlere göre farklılaşabilmektedir (Bourdieu, 1977; Bowles ve Gintis, 1976; Willis, 1977; Macleod, 1987). Tunca vd., (2015), çalışmalarında bireylerin eğitim seviyesi arttıkça eğitim sürecinde daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar araştırma sonuçlarını desteklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, velilerin eğitim felsefesi eğilimleri, cinsiyetlerine, yaşadıkları coğrafi bölgeye, yerleşim yeri türlerine, eğitim düzeylerine ve mesleklerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Velilerin gelir düzeyi arttıkça, yaşadıkları yerleşim yeri büyüdükçe, eğitim düzeyi arttıkça daha fazla “Toplumcu” ve “Bireyci” eğitim felsefi eğilimleri oldukları bulunmuştur. Velilerin gelir düzeyi düştükçe, yaşadıkları yerleşim yeri küçüldükçe, eğitim düzeyi düştükçe daha fazla “Konu Merkezli” eğilimine sahip olmaktadır. Sonuç olarak velilerin sosyo-ekonomik şartları ve durumları eğitim felsefesi eğilimlerini açıklamaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı bir şekilde farklı araştırmalarda velilerin demografik değişkenlerin ait grupların birbirleriyle etkileşimlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki açıklayacağı araştırılabilir. Velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin kökenleri ve bunların farklılaşmasına yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrencilerinin eğitim süreçleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, velilerin sosyo-ekonomik şartlarının etkilerini azaltıcı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Adams, M. (2021). An exploration of some connections between existentialism, education and psychotherapy teaching. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 32(2).
- Akarsu, B., (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Yay., İstanbul,
- Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2007). Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 237-256.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aster, Ernst Von, (1980). *Geschichte der Philosophie*, Krüger Verlag, Stuttgart.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Balıkesir Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara.

Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction. In power and ideology in education*, Jerome Karabel and A. H. Hasley (Eds.). Oxford: Oxford University Press

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları

Cenker-Özek, C. I. (2018). 1990'lerden günümüze Türkiye'de sosyal sermaye ve sivil toplum: bölgeler arası bir karşılaştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 18(2018 Özel Sayısı), 44-77.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş* (Eğitimcilik ve Öğretmenlik). İstanbul: Alfa

Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).

Dewey, J. (1938). *The philosophy of the arts*. John Dewey: The Later Works.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.

Dinn, A. A., & Sunar, D. (2017). Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.

Ektem, İ. S. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.

Ergün, M. (2005). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 47-71). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Foulquie, P. (1998). *Varoluşçunun varoluşu* (Çev: Y. Şahan). (1. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

George, D., & Mallery, P. (2016). *Frequencies. in IBM SPSS statistics 23 step by step* (pp. 115-125). Routledge

Gingell, J., & Winch, C. (2002). *Philosophy of education: The key concepts*. Routledge.

Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 521-533.

Gökkaya, A. (2020). Anne babaların; enneagram bilgisi, ebeveyn tutumları ve affedicilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Görmez, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.

Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A

- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stake testing and the default philosophy of education. *Theory into Practice*, 42(1), 51-58.
- Guttek, G. L. (2006). George S. Counts and the origins of social reconstructionism. *Social reconstruction: People, politics, perspectives*, 1-26.
- Günay, M., (2021). *Eğitim Felsefesi*, Çizgi Yayınevi, Konya
- Hançerlioğlu, O., (1989), *Düşünce Tarihi*, İstanbul
- Hohr, Hansjörg und Retter, Hein, (2009). *Gesellschaft religion und asthetik in der erziehungphilosophie john deweys*, Verlag Julius Klinkhart, Bad Heilburn.
- Höffe, O., (2008). *Felsefenin Kısa Tarihi*, çev: Aytolu, O. N., İnkılap Yay., İstanbul
- İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Işık, İ. (2014). Yokluk hipotezi anlamlılık testi ve etki büyüklüğü tartışmalarının psikoloji araştırmalarına yansımaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80.
- Kiraz, E., Demir, C. E., Aksu, M., Daloğlu, A., & Yıldırım, S. (2010). Investigating educational views of prospective teachers according to different variables. *Elementary Education Online*, 9(2).
- Kaya, S. (2007). *İlk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Macleod, J. (1987). *Ain't no makin' it*. Boulder, CO: Westview Press
- Mucchielli, A., (1991) *Zihniyetler*, Çev. Ahmet Kotil, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the sacred*. Crossroads.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78
- Ornstein, A. C., and Levine, D. U. (2008). *Foundations of educations*. (Tenth Edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Ornstein, C., A. ve Hunkins, P. F. (2014). *Programın felsefi temelleri* (Çev. S. Demiral). Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar içinde (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özkardeş, O. G., & Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 253-263.
- Özdamar K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*, Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pleck, J.H. (1987) *American fathering in historical perspective*. In M.S. Kimmel (ed) *Changing Men*. Sage publications
- Robinson, E. (2010). *Disintegration*. Anchor.
- Sadker, D. M., & Sadker, M. P. (2017). *Teachers, schools, and society*. McGraw-Hill Education
- Schuon, F., & Townsend, P. N. (1970). *Dimensions of Islam*. (No Title).

- Schuon, F. (2005). *The Essential Frithjof Schuon*. World Wisdom, Inc.
- Smith, H. (1987). Is there a perennial philosophy? *Journal of the American Academy of Religion*, 55(3), 553-566.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Topses, G. (2012). “Davranışçı ve Varoluşçu-Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırteci ve Örtüşen Nitelikleri”, *International Journal of New Trends in Arts, Sports&Science Education*, 1(3), p. 6
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme* (5. Baskı). İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uğurlu, C.T. & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 230-273
- Ünal, F. ve Kök, E. E. (2015). 0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri *International Journal of Social Sciences And Education Research*. 1(4). s. 1383-1396
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Yaman, S., Bal İncebacak, B. & Sarışan Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/72486/1179710>
- Yazıcı T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye giriş* (6. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yavuz, K. (1998), *Günümüzde din eğitimi*, ÇÜİF Yayınları, Adana.
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, E., & Yıldırım, R. (2023). Development of parent educational philosophy tendency scale: A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(2), 328-348.
- Yılmaz, E. & Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 328-346. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/72486/1179689>
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour—How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough: Saxon House.
- Weber, A., (1991). *Felsefe Tarihi*, İstanbul,
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The philosophy of education is a field that seeks to address fundamental questions about the nature of

education. It is concerned with issues such as educational opportunities, the structure of education systems, the goals of education, and the quality of learning environments (Cevizci, 2000). Within the philosophy of education, various schools of thought have emerged to provide different perspectives on how to best educate students and foster learning (Sadker & Sadker, 2017). These main educational philosophy movements include perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, social reconstructionism, and existentialism. Each of these movements offers unique approaches to understanding and shaping the educational process.

Family perspectives on education hold great significance as they play a vital role in shaping individuals' knowledge, values, and beliefs (Yavuz, 1998). Understanding the educational philosophy tendencies of families becomes crucial for this reason. People's mindsets can be influenced by various factors, including age, gender, living environment, profession, and education (Mucchielli, 1991). Similarly, educational philosophy can also be impacted by these variables and educational movements. In light of this, the present study aims to explore the educational philosophical tendencies of parents based on their gender, geographical region, type of settlement, education level, and profession.

The study adopts a causal-comparative research design within the framework of the quantitative research method. Causal comparative research seeks to describe differences between groups and their consequences without altering conditions and participants (Büyüköztürk et al., 2013). The independent variables in the study comprise the parents' gender, region and place of residence, income levels, professions, and education levels. The study focuses on the parents' educational philosophy views as the dependent variable.

The study's sample includes 3011 participants who are parents of students attending various education levels. Within this sample group, 21.98% of the parents are male, and 72.08% are female. Regarding the education level of the parents, the majority (31.25%) possess a high school degree, while a smaller proportion (4.82%) have obtained a master's or doctorate degree. When examining the settlements where the parents reside, the data shows that the highest percentage resides in city centers, followed by districts, villages, and towns, in descending order.

In this study, the researchers utilized the Parent Philosophy of Education Scale (PPES), which was developed by Yılmaz and Yıldırım in 2023, to assess parents' views on the philosophy of education. The PPES comprises 19 items including parents' perspectives on educational philosophy. In the study's sample, the results indicate that the individualistic dimension of the Parent Education Philosophy Scale achieved a reliability coefficient of .901. Furthermore, the collectivist dimension received a reliability coefficient of .798, and the subject-centered dimension attained a reliability coefficient of .732.

Parametric tests were applied while performing statistical analyzes in accordance with the purposes of the study, based on the assumption that the data set was normally distributed. Independent t-test was used in paired groups and Analysis of Variance (ANOVA) was used in groups of three or more. In order to determine the source of differentiation in the dimensions that differ as a result of the ANOVA test, Tukey was used in cases of equality of variances, and Dunnett's test was used in cases of unequal variances. The effect sizes for the t-test were determined by the Cohen d value. In the analysis of variance, eta-squared (η^2) and omega-squared (Ω^2) formulas were used to estimate the effect size.

While the individualist and socialist dimension mean scores of the Parent Education Philosophical Scale do not differ significantly according to the gender of the parents ($p>.05$), the subject-centered dimension mean scores differ significantly ($p<.05$). While the individualist dimension mean score of the Parent Education Philosophical Scale does not differ significantly according to the geographical region of residence of the parents ($p>.05$), the socialist and subject-centered dimension mean scores differ significantly ($p<.05$). The mean scores of the individualistic, societal and subject-centered dimensions of the Parent Education Philosophy Scale differ significantly according to the variables of residence type, income level, profession and education level of the parents.

According to the study findings, the educational philosophy tendencies of the parents do not differ according to their gender, geographical region, type of settlement, education level, profession, and income level. Parents with higher income levels, residing in larger places, and possessing higher education levels tend to exhibit more socialist and individualist educational philosophical tendencies. As the income level of parents decreases, along with a decrease in the place of residence and the level of education, they tend to display more subject-centered educational philosophical tendencies. As a result, the socio-economic conditions and situations of the parents explain the educational philosophy tendencies.

The study findings suggest that further studies can investigate how the demographic variables of parents and the dynamics within the groups they belong to influence their educational philosophy tendencies. Qualitative studies can be conducted to explore the origins and variations in parents' educational philosophy inclinations. Additionally, considering the impact of parents' educational philosophy on their students' educational experiences, studies can be conducted to mitigate the effects of parents' socio-economic conditions.

Eğitimde Chatbot Kullanmaya ve Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması¹

Hatice YILDIZ DURAK²  Aytuğ ONAN³ 

²Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education, Konya, Türkiye, hatvil05@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Assoc. Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi University, Department of Computer Engineering, Software Engineering, İzmir, Türkiye, aytug.onan@ikcu.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 09.08.2023
Kabul: 30.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
UTAUT2,
Chatbot,
Davranışsal niyet,
Chatbot kullanma ve
öğrenme,
Üniversite öğrencileri.

Bu çalışmada, Mokmin ve Ibrahim (2021) tarafından geliştirilen "Chatbot Kullanmaya ve Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmaktadır. Ölçeğin orijinali 24 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipindedir. Ölçeğin amacı birleştirilmiş teknoloji kabulü ve kullanımı 2 (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2-UTAUT2) modeli çerçevesinde sohbet robotları olan chatbot teknolojilerinin eğitimde kullanmaya ve öğrenmeye yönelik davranışlarını belirlemektir. Bu araştırma, 729 üniversite öğrencisi ile elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde öncelikle ölçek yazarları Mokmin ve Ibrahim'den izin alınmıştır. Ölçek maddelerinin çevirisi yapılarak dil uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ölçeğe son hali verildikten sonra chatbot konusunda bilgilendirme sunulan öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Son aşamada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için çeşitli analizler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda chatbot kabul ve kullanım davranışlarını belirleme amaçlı geçerli ve güvenilir bir ölçek alanyazına kazandırılmıştır.

Adaptation of Behavioral Intention to Use and Learn Chatbot in Education Scale into Turkish

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 09.08.2023
Accepted: 30.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
UTAUT2,
Chatbot,
Behavioural
intention,
Use and learn
chatbot,
University students

This study aims to adapt the "Behavioral Intention to Use/Learn Chatbots" developed by Mokmin and Ibrahim (2021) into Turkish. The original scale consists of 24 items and 8 sub-dimensions. The scale is 7-point Likert type. The aim of the scale is to determine the behaviors towards using and learning chatbot technologies in education within the framework of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2) model. This study was conducted with 729 university students using convenience sampling method. In the scale adaptation process, permission was first obtained from the scale authors. The scale items were translated and the opinions of language experts were obtained. Then, the scale items were presented to two field experts. After finalizing the scale, the scale was applied to the students who were informed about chatbot. The scale's reliability and validity were determined in the final phase. Various techniques were utilized in the data analysis to examine the validity and reliability of the scale. The scale was discovered to be dependable and genuine. The study led to the introduction of a valid and trustworthy scale for assessing chatbot adoption and usage behaviors in the literature.

Atıf/Citation: Yıldız Durak, H. & Onan, A. (2023). Eğitimde Chatbot Kullanmaya ve Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1162- 1172.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezinden türetilmiştir.
This study is derived from the first author's thesis under the supervision of the second author.

GİRİŞ

Eğitim uygulamalarında yeniliklerin benimsenmesi zor bir süreçtir. Yeniliklerin ne olduğu, nasıl kullanılacağı konusunda farklı eğitim düzeylerinde bilgi eksikliği vardır (Yılmaz, 2019). Nitekim öğretim işinin karmaşıklığından dolayı öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek, zorlu bir görev olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda teknolojik yeniliklerin kullanımını teşvik etmek için, potansiyel kullanıcıların o teknolojiyi kabul etmesi ön koşuldur (Teo vd., 2019). Teknolojinin kabulünü etkileyen çeşitli faktörlerin anlaşılması, teknolojinin kabulü araştırmaları için kritik roledir (Yıldız Durak, 2019). Bir teknolojik yenilik olarak eğitimde chatbot kullanımı ve kabulü araştırılması gereken bir konudur. Ancak alanyazında hem bu konunun araştırılması hem de ölçme araçları noktasında sınırlıklar vardır. Bu noktada bu çalışma alanyazına önemli katkılar getirecektir.

Chatbotlar, genellikle kullanıcı-teknoloji arasında metin, ses yoluyla iletişim kurmayı sağlayan bir yazılımdır (Yıldız Durak & Onan, 2023b,c). Iku-Silan vd. (2023)'e göre chatbotlar eğitimde geri bildirim ve depolama işlevleriyle öğrenmede anında geri bildirim sunma ve bireyselleştirilmiş rehberlik sağlamak için önemli araçlardır. Öte yandan eğitimde dil öğreniminde, çeşitli alanlarda öğrenmeyi desteklemede ve özel eğitim alanında önemli fırsatlar sunmaktadır (Mateos-Sanchez vd., 2022; Yıldız Durak, 2023). Özellikle yapay zeka destekli sohbet robotları insan etkileşimine yakın iletişim olanağı sunmaktadır (Yıldız Durak & Onan, 2023a). Bu noktada chatbotlar yalnızca öğrencilerin sınıf katılımını teşvik etmek ve öğrencilerin bilişsel yüklerini azaltmak noktasında önemli faydalar sağlayabilir (Fryer vd., 2020; Koh & Kan, 2021).

Chatbot gibi yeni teknolojilerin eğitimde kabulünde birçok model işe koşulabilir. Nitekim teknolojiyi kullanan bireylerin teknolojiyi nasıl kabul ettiklerini ve kullanmaya niyetlendiklerini analiz etmek için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modeller, kullanıcıların eylemlerinin ve bu eylemlere ilişkin beklentilerin belirlenmesinde ve beklentilerin yapılandırılması sırasında öznel faktörlerin öneminin açıklanmasında çok önemlidir. UTAUT modeli Teknoloji Kabul Modeli ve sosyal etkinin beklentiler ve kullanım üzerindeki ilişkisini dikkate alarak entegre etmiştir (Venkatesh vd., 2003). Venkatesh vd. (2003), birçok farklı kabul modelini kapsamlı bir şekilde gözden geçirerek Birleşik Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi'ne (UTAUT) entegre etmiştir. UTAUT, belirli bir teknolojiyi kullanmaya yönelik davranışsal niyetin ve gerçek kullanım davranışının, performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşul olmak üzere dört temel yapı tarafından açıklanması üzerine kuruludur. Modelde moderatör olarak yaş, cinsiyet, eğitim ve deneyim gibi yapıların rol oynadığı varsayılır. UTAUT modeli, teknoloji kabulünü değerlendirmek için geniş ölçüde kullanılmıştır (Williams vd., 2015). Kim vd. (2019) UTAUT'un sohbet robotları gibi teknolojileri değerlendirmek için de kullanıldığına değinmektedir. Bu çalışmada UTAUT, eğitim de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda teknoloji kabulünü analiz etmek için geniş ölçüde kullanılan geçerli bir model (Raffaghelli et al., 2022) olduğu için seçilmiştir.

Eğitimde yapay zeka, tahmine dayalı çıkarımlar, öneriler veya otomatik sohbet robotları açısından kullanılmaktadır (Raffaghelli vd., 2022). UTAUT modeli aynı zamanda bu tür teknolojilerin kullanım davranışlarını da değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde chatbot teknolojisinin kabulün açıklanması ve geliştirilmesi, kullanıcıların yapay zeka araçları ve hizmetleriyle nasıl etkileşim kurduğuna dair daha doğru bir yaklaşım oluşturmaya yardımcı olabilir. Öte yandan yapay zekaya yönelik artan ilgi ve endişe, bu tür teknolojilerin kabulü konusunda yeni bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada amaç Türkçe alanyazına katkı sunacak UTAUT temelli bir chatbot kullanmaya ve öğrenmeye yönelik davranışsal niyeti belirlemektir. Türkçe'ye uyarlanan "Eğitimde Chatbot Kullanmaya/Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeği"nin geçerliği ve güvenilirliği nasıldır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu aşamada çalışmaya 729 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %68.2'si kadın, %31.8'i erkektir. Katılımcı öğrencilerin yaşlarının ortalaması 20.09'dur. Bu aşamada çalışmaya katılan katılımcılara chatbot sistemleri ve kullanımı hakkında ankete başlamadan önce yazılı bilgi sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Bu formda 8 soru yer almaktadır. Bunlar cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, chatbot kullanım tercihleri vb. ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

Eğitimde Chatbot Kullanmaya/Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeği

Bu ölçeğin orijinali Mokmin ve Ibrahim (2021) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması bu araştırmada yapılmıştır. Bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan alt boyutlar şu şekildedir: "Performans Beklentisi, Çaba Beklentisi, Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Tutum, Sosyal Etki, Kolaylaştırıcı Koşullar, Öz Yeterlilik, Kaygı, Davranışsal Chatbot Kullanma/Öğrenme Niyeti".

Veri Analizi

Veriler, veri toplama aracı geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçeklerdeki Likert tipi maddeler içeren elektronik bir form ile toplanmıştır. Veri toplama araçları için ölçek sahiplerinden ölçek kullanım ve uyarlama izni alınmıştır. Bu çalışmada, ölçek uyarlama süreçleri için Lisrel 8.0 ve IBM SPSS 24 yazılımları kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması bağlamında yapı geçerliliği ve madde analizlerine yapılmıştır. Eğitimde Chatbot Kullanmaya/Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/df oranı, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Goodness of-fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI) uyum değerleri incelenmiştir. GFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI değerlerinin 0.95 üzerinde olması (Hu & Bentler, 1999), χ^2/df oranının ise 5 altında olması (Wheaton vd., 1977) mükemmel/ kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değerlerinin 0.08'den küçük olması gerektiği önerilmektedir (Şimşek, 2007). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve ölçekten alınan toplam ve madde puanlarına göre %27'lik alt-üst grup ayırt edicilik testi yapılmıştır.

Etik

Bu araştırma verileri İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayı alınarak toplanmıştır (27.07.2023, Toplantı No: 2023-06, Kurul Karar Sayısı:01).

BULGULAR

Betimsel bulgular

Türkçeye uyarlanan bu ölçekteki maddelerin, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

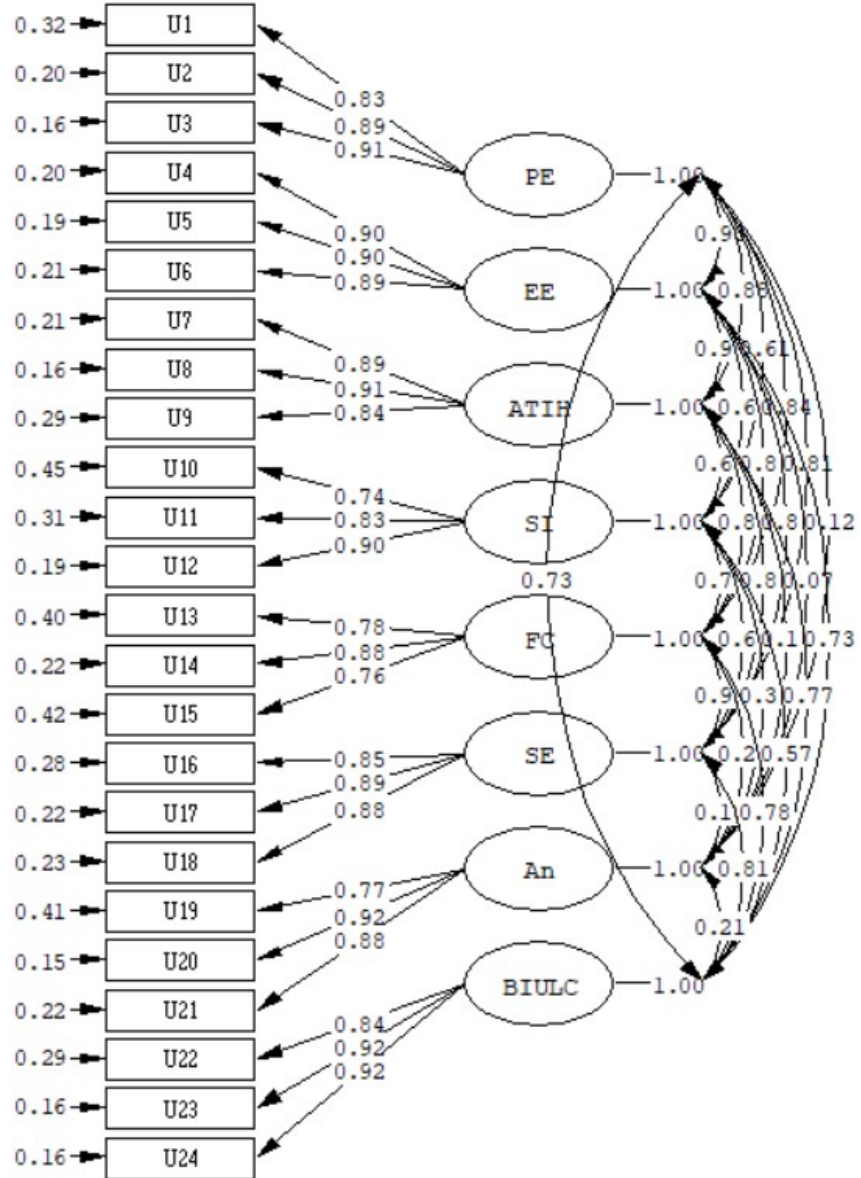
Madde No	Aritmetik Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
U1	5,16	1,48	-0,20	-1,34
U2	4,68	1,64	-0,24	-0,90
U3	4,89	1,62	-0,39	-0,77
U4	4,90	1,62	-0,41	-0,82
U5	5,01	1,63	-0,51	-0,69
U6	4,89	1,62	-0,41	-0,76
U7	5,01	1,62	-0,50	-0,74
U8	4,97	1,62	-0,49	-0,67
U9	4,98	1,65	-0,43	-0,83
U10	4,40	1,87	-0,23	-1,08
U11	4,38	2,03	-0,27	-1,16
U12	4,51	1,86	-0,37	-0,90
U13	4,97	1,65	-0,49	-0,74
U14	4,73	1,66	-0,34	-0,77
U15	4,47	1,81	-0,31	-0,89
U16	4,92	1,76	-0,48	-0,80
U17	4,96	1,71	-0,56	-0,67
U18	5,16	1,65	-0,67	-0,50
U19	3,71	1,85	0,20	-1,04
U20	3,32	1,94	0,46	-0,96
U21	3,40	1,95	0,32	-1,13
U22	4,74	1,77	-0,33	-0,98
U23	4,93	1,74	-0,43	-0,94
U24	5,00	1,72	-0,50	-0,82

Tablo 1'e göre maddelerin ortalama puanları, 5.16 ile 3.32 arasında, standart sapmaları ise 1.478 ve 2.028 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise +1.5 ve -1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık ile ilgili bu bulgular maddelerden elde edilen puanların normal dağılımda olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Eğitimde Chatbot Kullanmaya ve Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet ölçeğinin faktöriyel geçerliği için sekiz faktör ve 24 maddeden oluşan model için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda uyum indisleri [$\chi^2(224)=871.50$, $\chi^2/df= 3.89$, RMSEA= 0.063, GFI= 0.91,

NFI= 0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99] olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler modelin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Brown, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1993; Schumacker & Lomax, 1996). Uyum indislerinin önerilen aralık olması ve estimate edilen faktör yüklerinin tümünün birin altında olması nedeniyle ölçekten madde çıkarılmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri ve madde yapı parametreleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=871.50, df=224, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

* PE: Performans Beklentisi, EE: Çaba Beklentisi; ATIE: Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Tutum; SI: Sosyal etki; FC: Kolaylaştırıcı Koşullar; SE: Öz Yeterlik; An: Endişe; BIULC: Chatbot Kullanmak/Öğrenmek için Davranışsal Niyet.

Şekil 1'e göre, faktör yüklerinin 0.74 ile 0.92 arasındadır. T-testi bulgularına göre istatistiksel olarak tüm bağlantılar anlamlıdır. Ulaşılan bu bulgular, faktöriyel geçerlik için yeterli kanıtlara ulaşıldığını göstermektedir.

İç Tutarlılık Analizi

Bu ölçeğin Cronbach α katsayısı ile iç tutarlılık anlamında güvenilirliği test edilmiştir. Ölçekteki yirmi dört maddenin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Performans beklentisi faktörü için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.91, çaba beklentisi için 0.922, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik tutum için 0.91, sosyal etki için 0.86, kolaylaştırıcı koşullar için 0.84, öz yeterlik için 0.90, endişe için 0.89, chatbot kullanmak/öğrenmek için davranışsal niyet için 0.92 olduğu saptanmıştır. Bu değerlerin 0,70 'den yüksek olması güvenilirliğe ilişkin kanıt sunduğu ifade edilebilir (Gefen, Straub, & Boudreau 2000). Tablo 2'de ölçekteki faktörlerin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Cronbach's Alpha Değerleri

Alt boyutları	Cronbach's alpha
Performans Beklentisi	0,91
Çaba Beklentisi	0,92
Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Tutum	0,91
Sosyal etki	0,86
Kolaylaştırıcı Koşullar	0,84
Öz Yeterlik	0,90
Endişe	0,89
Chatbot Kullanmak/Öğrenmek için Davranışsal Niyet	0,92
Toplam	0,96

Madde-Toplam Puan Korelasyonu ve Ayırt Edicilik Testi

Her bir maddeye ilişkin puan ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki ilişki anlamında kullanılan madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puana göre üst %27'lik dilimde bulunan grup ile (N=197, 197), alt %27'lik grupta bulunan gruba ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelemek üzere bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Alt ve üst gruplar arası madde analizi t-değerleri ve madde-madde/madde-toplam puan korelasyonları Tablo 3 ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3. Toplam puana göre %27'lik Alt-Üst Grup Ayırt Edicilik

Grup	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Üst %27	197	146,51	9,99	-60,98	392	0.00
Alt %27	197	72,82	13,70			

Tablo 3'e göre, mevcut çalışmada test toplam puanlarına göre %27'lik alt-üst gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4. %27'lik Alt-Üst Grup Ayırt Edicilik

Madde no	Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
U1	Alt %27	197	3,83	1,16	-23,11	392	0,00
	Üst %27	197	6,37	1,02			
U2	Alt %27	197	3,32	1,26	-20,73	392	0,00
	Üst %27	197	6	1,30			
U3	Alt %27	197	3,54	1,30	-21,27	392	0,00

	Üst %27	197	6,22	1,20			
U4	Alt %27	197	3,47	1,35	-23,98	392	0,00
	Üst %27	197	6,28	0,95			
U5	Alt %27	197	3,57	1,40	-23,31	392	0,00
	Üst %27	197	6,37	0,94			
U6	Alt %27	197	3,63	1,41	-19,58	392	0,00
	Üst %27	197	6,14	1,12			
U7	Alt %27	197	3,66	1,48	-19,88	392	0,00
	Üst %27	197	6,24	1,07			
U8	Alt %27	197	3,6	1,42	-20,84	392	0,00
	Üst %27	197	6,24	1,07			
U9	Alt %27	197	3,77	1,51	-18,77	392	0,00
	Üst %27	197	6,23	1,05			
U10	Alt %27	197	3,23	1,52	-14,79	392	0,00
	Üst %27	197	5,61	1,66			
U11	Alt %27	197	3,44	1,74	-10,62	392	0,00
	Üst %27	197	5,42	1,96			
U12	Alt %27	197	3,39	1,55	-13,23	392	0,00
	Üst %27	197	5,59	1,74			
U13	Alt %27	197	3,63	1,49	-18,33	392	0,00
	Üst %27	197	6,09	1,14			
U14	Alt %27	197	3,46	1,44	-18,38	392	0,00
	Üst %27	197	5,97	1,26			
U15	Alt %27	197	3,33	1,54	-14,89	392	0,00
	Üst %27	197	5,71	1,62			
U16	Alt %27	197	3,6	1,50	-16,82	392	0,00
	Üst %27	197	6,09	1,43			
U17	Alt %27	197	3,57	1,52	-19,76	392	0,00
	Üst %27	197	6,27	1,17			
U18	Alt %27	197	3,67	1,53	-20,12	392	0,00
	Üst %27	197	6,37	1,11			
U19	Alt %27	197	3,46	1,53	-1,96	392	0,05
	Üst %27	197	3,81	2,35			
U20	Alt %27	197	3,3	1,60	0,03	392	0,98
	Üst %27	197	3,3	2,41			
U21	Alt %27	197	3,19	1,53	-1,96	392	0,05
	Üst %27	197	3,45	2,48			
U22	Alt %27	197	3,5	1,49	-17,72	392	0,00
	Üst %27	197	6,05	1,36			
U23	Alt %27	197	3,55	1,49	-20,04	392	0,00
	Üst %27	197	6,27	1,19			
U24	Alt %27	197	3,65	1,58	-18,31	392	0,00
	Üst %27	197	6,25	1,21			

Tablo 4'e göre, test madde puanlarına göre %27'lik alt-üst gruplar arasında (U20 dışında) anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Madde Toplam Puan Korelasyonları

Alt boyutlar	Maddeler	r
Performans Beklentisi	U1	,74**
	U2	,80**
	U3	,82**
Çaba Beklentisi	U4	,81**
	U5	,81**
	U6	,81**
Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Tutum	U7	,80**
	U8	,84**
	U9	,81**
Sosyal etki	U10	,73**
	U11	,62**
	U12	,70**
Kolaylaştırıcı Koşullar	U13	,76**
	U14	,84**
	U15	,74**
Öz Yeterlik	U16	,78**
	U17	,81**
	U18	,81**
Endişe	U19	,37**
	U20	,32**
	U21	,36**
Chatbot Kullanmak/Öğrenmek için Davranışsal Niyet	U22	,78**
	U23	,77**
	U24	,77**

****Korelasyon 0.01 ve 0.05 düzeyinde anlamlıdır.**

Tablo 5'e göre madde toplam puan korelasyon değerlerinin 0.32 ile 0.84 arasında değiştiği ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında, maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonlarının 0.30 ve daha yüksek olmasının bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt ediciliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda, maddelerin toplam puan korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir.

SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırmanın amacı Mokmin ve Ibrahim (2021) tarafından geliştirilen "Eğitimde Chatbot Kullanmaya/Öğrenmeye Yönelik Davranışsal Niyet Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Bu ölçeğin amacı UTAUT2 modeli çerçevesinde chatbot teknolojilerinin eğitimde kullanmaya ve öğrenmeye yönelik davranışlarını belirlemektir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi için iki dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra ölçeğin maddeleri için alan uzmanlarına ölçek maddeleri inceletirilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları bağlamında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına, madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup ayırt ediciliği incelenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması sonucunda 7'li Likert tipinde 24 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşan bir ölçek alanyazına kazandırılmıştır.

Bu çalışmada sonuç olarak, chatbot kabul ve kullanım davranışlarını belirleme amaçlı geçerli ve güvenilir bir ölçek alanyazına kazandırılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada uyarlanan ölçek chatbot teknolojisinin eğitimde kullanılması ve öğrenilmesi konusunda davranış belirleme amaçlı kullanılabilir. Bu çalışmada uyarlanan ölçek üniversite öğrencilerinin farklı alanlarda chatbot kullanma ve öğrenme davranışlarını ölçmek için farklı çalışmalarda kullanılabilir. Bu şekilde mevcut ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Fryer, L. K., Thompson, A., Nakao, K., Howarth, M., & Gallacher, A. (2020). Supporting self-efficacy beliefs and interest as educational inputs and outcomes: Framing AI and Human partnered task experiences. *Learning and Individual Differences*, 80, 101850.
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 7.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Iku-Silan, A., Hwang, G. J., & Chen, C. H. (2023). Decision-guided chatbots and cognitive styles in interdisciplinary learning. *Computers & Education*, 201, 104812.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. USA: Scientific Software international, Inc.
- Kim, J. W., Jo, H. I., & Lee, B. G. (2019). The study on the factors influencing on the behavioral intention of chatbot service for the financial sector: Focusing on the UTAUT model. *Journal of Digital Contents Society*, 20(1), 41-50.
- Koh, J. H. L., & Kan, R. Y. P. (2021). Students' use of learning management systems and desired e-learning experiences: Are they ready for next generation digital learning environments?. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 995-1010.
- Mateos-Sanchez, M., Melo, A. C., Blanco, L. S., & García, A. M. F. (2022). Chatbot, as educational and inclusive tool for people with intellectual disabilities. *Sustainability*, 14(3), 1520.
- Mokmin, N. A. M., & Ibrahim, N. A. (2021). The evaluation of chatbot as a tool for health literacy education among undergraduate students. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6033-6049.
- Raffaghelli, J. E., Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., & Baneres, D. (2022). Applying the UTAUT model to explain the students' acceptance of an early warning system in Higher Education. *Computers & Education*, 182, 104468.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. (First Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Teo, T., Doleck, T., Bazalais, P., & Lemay, D. J. (2019). Exploring the drivers of technology acceptance: a study of Nepali school students. *Educational Technology Research and Development*, 67, 495-517.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136.
- Williams, M. D., Rana, N. P., & Dwivedi, Y. K. (2015). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): a literature review. *Journal of enterprise information management*, 28(3), 443-488.
- Yildiz Durak, H. (2019). Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 173-209.
- Yildiz Durak, H. (2023). Conversational agent-based guidance: examining the effect of chatbot usage

frequency and satisfaction on visual design self-efficacy, engagement, satisfaction, and learner autonomy. *Education and Information Technologies*, 28(1), 471-488. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11149-7>

Yildiz Durak, H., & Onan, A. (2023a, July). Adaptation of Chatbot Confirmation and Usage Continuance Scale into Turkish. In 1st International Conference on Modern and Advanced Research.

Yildiz Durak, H., & Onan, A. (2023b, July). An Examination of Studies on the Use of Chatbot Technology in the Field of Education. In International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences (Vol. 1, No. 1, pp. 121-124).

Yildiz Durak, H., & Onan, A. (2023c, July). Turkish Adaptation of the Chatbot System, Information and Service Quality Scale. In *International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* (Vol. 1, No. 1, pp. 114-117).

Yılmaz, Y. (2019). Bilimsel çalışmalarda teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü öğrencilerin algıları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 123-134.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: UTAUT is founded on the idea that four fundamental constructs—performance expectancy, effort expectancy, social influence, and facilitating condition—can explain both behavioral intention to use a specific technology and actual usage behavior. The model makes the assumption that factors like age, gender, education, and experience act as moderators. Technology acceptability has been extensively evaluated using the UTAUT paradigm. UTAUT has also been utilized in recent studies to assess chatbots and other technologies. UTAUT was used for this study because it is a reliable model that has been frequently used to assess technology adoption in a number of industries, including education. This study aims to adapt the "Behavioral Intention to Use/Learn Chatbots" developed by Mokmin and Ibrahim (2021) into Turkish.

Methods: 729 students took part in the study at this point. 68.2% of the university students who took part in the study were female, compared to 31.8% of the men. The participants were 20.09 on average. Before beginning the survey, the participants were given written information regarding chatbot systems and how to use them. Permission from the scale writers was initially required for the scale adaption process. The scale items were translated, and linguists' recommendations were gathered. Then, two subject-matter experts were shown the scale items. After the scale was completed, it was used to grade the pupils who had been informed about chatbots.

Findings: The scale's translated items' mean, standard deviation, skewness, and kurtosis values were determined. The items' standard deviations were between 1.478 and 2.028, and their mean scores ranged from 5.16 to 3.32. Values for skewness and kurtosis were discovered to range from +1.5 to -1.5. These skewness and kurtosis results demonstrate the regularly distributed nature of the item scores.

Confirmatory Factor Analysis: Confirmatory factor analysis was used for the model with eight factors and 24 questions to assess the factorial validity of the Behavioral Intention to Use and Learn Chatbot in Education scale. The fit indices were [$\chi^2(224)=871.50$, RMSEA=0.063, GFI= 0.91, NFI= 0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99] as a result of the analysis. These numbers show that the model exhibits either good or outstanding fit. No items were eliminated from the scale because the fit indices were all within the suggested range and all of the predicted factor loadings were less than one. The factor loadings ranged from 0.74 to 0.92. All correlations are statistically significant, according to the results of the t-test. These results suggest that there is enough support for factorial validity.

Internal Consistency Analysis: Using the Cronbach's alpha coefficient, the reliability of this scale was assessed. The scale's twenty-four items' Cronbach internal consistency coefficient was calculated to be 0.958. The Cronbach's internal consistency coefficient for the performance expectancy factor was 0.910, for effort expectancy it was 0.922, for attitude towards improving learning it was 0.913, for social influence it was 0.856, for enabling conditions it was 0.843, for self-efficacy it was 0.903, for anxiety it was 0.892, and for behavioral intention to use/learn chatbot it was 0.919. According to Gefen, Straub, and Boudreau (2000), scores higher than 0.70 are indicative of reliability.

Item-Total Score Correlation and Discrimination Test: The relationship between the scores for each item and the scale's overall score was determined by calculating item-total score correlations. Additionally, a t-test using independent samples was performed to determine whether there was a statistically significant difference between the scores of the group in the upper 27% group (N=197, 197) and the group in the lower 27% group in accordance with the overall score obtained from the scale. According to the total exam results, it was discovered in the current study that there was a substantial difference between the upper and lower 27% groups.

Item total score correlation values were found to be significantly correlated and varied from 0.315 to 0.839. Item-total score correlations of 0.30 and higher are said to be regarded discriminative for individuals in terms of the assessed feature in the literature. In this instance, it can be shown that the item total score correlations are adequate.

Discussion, Conclusion and Suggestions: The purpose of this study is to adapt the "Behavioral Intention to Use/Learn Chatbot in Education Scale" developed by Mokmin and Ibrahim (2021) into Turkish. The purpose of this scale is to determine the behavioral intentions towards using and learning chatbot technologies in education within the framework of the UTAUT2 model. Two language experts were consulted to translate the scale into Turkish. Then, the items of the scale were examined by field experts. Confirmatory factor analysis of the scale was conducted. Item-total correlation, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients, and 27% lower-upper group discrimination were all explored in the context of reliability research. The adaption study led to the introduction of a 7-point Likert-type scale with 24 items and 8 sub-dimensions in the literature.

As a result of this study, a valid and reliable scale for determining chatbot acceptance and usage behaviors was introduced to the literature. Therefore, the scale adapted in this study can be used to determine behaviors in the use and learning of chatbot technology in education. The scale created for this study can be applied to other studies to gauge how university students utilize chatbots and how they learn in various subject areas. In this way, it can contribute to improving the validity and reliability values of the existing scale.

Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Kullanımının İncelenmesi

Murat ATEŞ 

Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye mates@erbakan.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Yazma Becerileri,
Türkçe Ders Kitapları,
Yazma Etkinlikleri

Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde kullanıldığının incelenmesidir. Araştırma nitel desende yürütülmüştür. Araştırmanın inceleme nesnesini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı yayınevleri tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarındaki yazma hazırlık çalışmaları, yazma etkinlikleri, gelecek derse hazırlık çalışmaları ve tema sonu değerlendirme soruları yazma kazanımları açısından incelenmiştir. Belirtilen bölümlerde yer verilen yazma kazanımları inceleme esnasında tespit edilmiş ve kaydedilmiştir. Ardından bu kazanımların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, her kazanımın kitapta kaç defa ele alındığı belirlenmiştir. Daha sonra bu frekanslar her kitap için ayrı ayrı tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda yazma yöntemleri bakımından incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde benzer yöntemlerin (güdümlü yazma, kontrollü yazma, not alma) kullanıldığı; eleştirel yazma, grup olarak yazma ve duyulardan hareketle yazma yöntemlerine yeteri kadar yer verilmediği bulunmuştur.

Investigation of the Use of Methods and Techniques Used in Teaching Writing Skills in Writing Activities in Turkish Textbooks

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.08.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Writing Skills,
Turkish Textbooks,
Writing Activities

Writing is the system that people use to communicate, which determines language with certain signs. This study, which aims to examine the extent to which the writing activities in Turkish textbooks are used in the activities in the textbooks of the methods and techniques used in writing teaching, was conducted in a qualitative design. The object of the study consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks published by different publishers in the 2022-2023 academic year. Writing preparation activities, writing activities, preparation for the next lesson, and end-of-the-theme evaluation questions in the textbooks were analyzed in terms of writing outcomes. The writing outcomes in the specified sections were identified and recorded during the examination. Then, the frequency and percentage values of these outcomes were calculated and the number of times each outcome was addressed in the book was determined. Then, these frequencies were presented in a table for each book separately. As a result of the research, when analyzed in terms of writing methods, it was found that similar methods (guided writing, controlled writing, note-taking) were used at all grade levels; critical writing, group writing and writing from the senses were not included sufficiently.

Atıf/Citation: Ateş, M. (2023). Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Kullanımının İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1173-1182.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Dil öğretimi, dil kullanım becerilerinin geliştirilmesi temeline dayanmaktadır. Beceri, “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.” olarak tanımlanabilir (TDK, 2011). Dil becerisi ise bir dilde sözlü ve yazılı iletişimin gerekliliklerini yerine getirebilme, dili iletişim bağlamında aktif olarak kullanabilme ve dil yetkinliği olarak ifade etmek mümkündür. Dil becerileri, iletişim kurabilmek ve anlaşılabilir bir şekilde düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız yeteneklerdir. Bu becerilerde gelişim gösterme ve yetkinlik sağlama, bireyin günlük yaşamında, iş hayatında ve sosyal ilişkilerinde hayatını idame ettirebilmesi adına büyük öneme sahiptir. Bir dilde elde edilen beceriler organik bir yapıya sahiptir. Bu anlamda dil becerileri refleksif bir yapıya sahiptir: kullanıldıkça gelişir, kullanılmadıkça zayıflar. Dil öğretimindeki becerileri zihinsel süreçler bakımından iki temel başlıkta toplamak mümkündür. Bunlar; anlama becerileri ve anlatma becerileri’dir. Anlama becerisi, başkalarının ilettiklerini doğru bir şekilde anlama ve yorumlama yeteneklerini ifade eder. Bu beceri, dinleme, okuma ve gözlem yapma gibi farklı bileşenleri içerir. İyi bir anlayıcı olmak, aktif dinleme becerisiyle birlikte geliştirilen bir yetenektir. Bir kişinin ifade ettiği düşünceleri, duyguları ve niyetleri anlamak için dikkatli bir şekilde dinlemek ve okumak önemlidir. Anlama becerisi, empati kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, metinleri eleştirel bir gözle değerlendirme ve doğru çıkarımlar yapma yeteneğini geliştirir (Epeçan, 2018: 620-621). Anlatma becerisi ise bireyin düşüncelerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Bu beceri, konuşma, yazma ve görsel-işitsel araçları kullanma gibi farklı bileşenleri içerir. İyi bir anlatıcı olmak, düşünceleri organize etme, mantıklı bir yapı oluşturma, uygun dilbilgisi ve kelime seçimi yapma yeteneklerini gerektirir. Anlatma becerisi, etkili bir iletişim aracıdır ve günlük yaşamda, iş dünyasında ve ilişkilerde başarılı olmayı sağlar. İyi bir anlatıcı, hedef kitleyle bağlantı kurar, bilgileri açıklayıcı ve ikna edici bir şekilde iletebilir ve dinleyicileri etkileyebilir.

Anlama ve anlatma becerileri, birbirini tamamlayan iki yönü olan bir iletişim sürecini temsil eder. İyi bir anlayıcı olmak, doğru bir şekilde anlamak ve değerlendirmek için iyi bir dinleyici ve okur olmayı gerektirir (Manguel, 2004: 19). Aynı şekilde, iyi bir anlatıcı olmak da sahip olunan düşünceleri net ve etkili bir şekilde ifade etme yeteneğini gerektirir. Bu becerileri geliştirmek için sürekli olarak pratik yapmak, çeşitli iletişim ortamlarında deneyim kazanmak ve geri bildirimlere açık olmak önemlidir. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi, diğer anlatma becerileri gibi bireyin üretici konumunda olduğu ve kendini ifade imkânını bulduğu becerilerden biridir. Sözlü anlatım becerisi olarak konuşma becerisi ve yazılı anlatım becerisi olarak yazma becerisi, bireyin kendisini ifade etmesinde etkin olan dil becerileridir. Bu beceriler, kelime seçimi, dilbilgisi, cümle yapısı, yazma ve konuşmayı planlama ve organizasyonu sağlama gibi bileşenleri içerir.

Yazma becerisi, bireyin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ve iletişim kurma yeteneğini kapsar. İyi bir yazar olmak, düşünceleri organize etme, mantıklı bir yapı oluşturma ve diğer insanlara etkili bir şekilde aktarma becerisini gerektirir (Aktaş ve Bayram, 2021:2). Yazma becerisi, profesyonel yaşamda önemli bir beceri olarak kabul edilir ve iş başvuruları, raporlar, e-postalar ve diğer yazılı iletişimlerde başarılı olmaya olanak sağlar.

Yazma Becerisi

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, “duygu, bilgi, algı ve farkındalıkların, iç denetime tabi tutularak varoluşa tanık aramak ve kalıcı olmak amacıyla psikomotor bir kaydının oluşturulmasıdır” (Akkaya ve Aydın, 2018). Bir diğer deyişle yazma; bireyin bilgi birikimi, tecrübeleri, algılama şekli, bakış açısı ve yaratıcılığı çerçevesinde belirli bir plana ve dil kurallarına bağlı kalarak gerçekçi ya da kurgusal düzlemde kendini ifade etmesidir. Bu ifade ediş, yazma eylemini gerçekleştirenin hem kendi ile hem de yazarken okumasını hedeflediği kişi ya da kişilerle iletişiminin niteliğini belirleyicidir (Aydın, 2020).

Yazı, insanların iletişim kurmak için kullandıkları, dili belli işaretlerle belirleyen sistemdir. Diğer bir deyişle yazı sözün resimleştirilmiş biçimidir. Yazma kavramı, belli kurallar çerçevesinde hareket ederek, ifade edilmek istenen duygu düşünce ve davranışların başlıca sembollerle anlatılma şeklidir

(Özbay, 2007). Yazmak, hayatın insanlara kattığı tecrübeleri, deneyimleri, hissettikleri duyguları, düşündükleri tasarıları, fikirleri, duyarak, görerek ve okuyarak öğrenmiş oldukları birikimleri yazı ile anlatım yolunu ifade etmektir (Sever, 2004). Yazma becerisini kendi içinde farklı yapan özellikler olsa da diğer dil becerilerinden bağımsız düşünmemek gerekmektedir. İlişkili olduğu becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir ve diğer dil becerilerinin de katılımıyla yazma becerisinin temeli oluşturulup inşa edildiği unutulmamalıdır. Bazı özel eğitim uygulamaları dışında konuşma becerisi için dinleme becerisine, yazma becerisi için de okuma becerisine ihtiyaç vardır. Yazma, bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilginin dil kurallarına uygun şekilde aktarılması süreçlerini de içeren bir beceridir (Carter vd., 2002: 246). Sonuç olarak yazma becerisi için gerekli olan, bu beceriye destek sağlayan diğer beceriler de dikkate alınmalı ve dinleme, düşünme, okuma gibi becerilerin yazı işlemine dökülmesi sağlanmalıdır (Okur vd. 2013).

Öğretmenin yazma becerisini desteklemesi ve bunu öğrencide alışkanlık haline getirmesi için, öğretmiş olduğu çalışmalar hakkında sınıf ortamında örnekler vererek bunu pekiştirip, daha sonrasında yazma becerisinin özümsemesi için de eve ödevler vermesi gerekmektedir (Öz, 2001). Öğrencinin yazılı anlatımda başarılı olabilmesi için çalışmanın nasıl yapılacağını bilmesi gerekmektedir. Öğrenci bunu bilmeden yazılı anlatım ödevi yapmaya çalışırsa başarılı olamaz ve yazılı anlatım becerisinin öğrencide gelişmediği görülür (Ateş ve Yıldırım, 2019).

Yazma öğretimi, sadece gramer kurallarına bağlı kalarak yapılan bir öğretim olmanın dışına çıkarak farklı yazma etkinlikleriyle daha serbest şekilde yazı ürünleri ortaya koymaya doğru yol almaktadır (Cornaire-Raymond, 1999:11-13).. Öğrencide yazma becerisi geliştirmek için; kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma, dikte yöntemi, küme çalışmaları, araştırma ve inceleme yöntemleri kullanılabilir (Yılmaz, 2008).

Bu çalışmada; Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde kullanıldığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılma düzeyi nedir?
2. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılma düzeyi nedir?
3. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılma düzeyi nedir?
4. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılma düzeyi nedir?

YÖNTEM

Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde kullanıldığının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel desende yürütülmüştür. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenmiştir. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı yayınevleri tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu çalışmada incelemeye dâhil edilen ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelemeye Dâhil Edilen Türkçe Ders Kitapları

Sınıf Düzeyi	Yayın Yılı/Yayınevleri	Yazarlar
5.sınıf	2022-2023 Anıttepe Yayınları ders kitabı	Şule ÇAPRAZ BARAN Elif DİREN
6.sınıf	2022-2023 Ata Yayınları ders kitabı	Mehmet Ozan SARIBOYACI
7.sınıf	2022-2023 MEB Yayınları ders kitabı	Tolga KIR Emine KIRMAN Seda YAĞIZ
8.sınıf	2022-2023 MEB Yayınları ders kitabı	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL

Verilerin Analizi

Mevcut çalışmada Türkçe Ders Kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin 2019 TDÖP’de yer alan yazma kazanımlarına göre incelemesi yapılmıştır.

Türkçe ders kitaplarının okunduğu bu çalışmada veriler tümdengelimsel içerik analizi tekniği ile toplanmıştır. Tümdengelimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014: 453). Ders kitaplarındaki yazma hazırlık çalışmaları, yazma etkinlikleri, gelecek derse hazırlık çalışmaları ve tema sonu değerlendirme soruları yazma kazanımları açısından incelenmiştir. Belirtilen bölümlerde yer verilen yazma kazanımları inceleme esnasında tespit edilmiş ve kaydedilmiştir. Ardından bu kazanımların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, her kazanımın kitapta kaç defa ele alındığı belirlenmiştir. Daha sonra bu frekanslar her kitap için ayrı ayrı tablo hâlinde sunulmuştur.

Etik

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul izni gerektirmeyen makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR

Tablo 2. Sınıf Anıttepe Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Göre İncelenmesi

Anıttepe Yayınları	f	%
Güdümlü yazma	12	25
Özet çıkarma	8	16.66
Not alma	8	16.66
Metin tamamlama	4	8.33
Boşluk doldurma	4	8.33
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	2	4.16
Tahminde bulunma	2	4.16
Kontrollü yazma	2	4.16
Eleştirel yazma	2	4.16
Grup olarak yazma	1	2.08

Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Kullanımının İncelenmesi

Duyulardan hareketle yazma	1	2.08
Yaratıcı yazma	1	2.08
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	1	2.08
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	-	-
Serbest yazma	-	-
Toplam	48	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi 5. Sınıf Anıttepe Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda en fazla güdümlü yazma (%25), özet çıkarma (%16.66) ve not alma (%16.66); en az bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma (%0) ve serbest yazma (%0) yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Ata Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Göre İncelenmesi

Ata Yayınları	f	%
Güdümlü yazma	12	16
Özet çıkarma	5	6.66
Metin tamamlama	6	8
Boşluk doldurma	2	2.66
Not alma	9	12
Tahminde bulunma	1	1.33
Kontrollü yazma	18	24
Eleştirel yazma	-	-
Grup olarak yazma	11	14.66
Duyulardan hareketle yazma	-	-
Yaratıcı yazma	3	4
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	2	2
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	1	1.33
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	3	4
Serbest yazma	2	2
Toplam	75	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi 6. Sınıf Ata Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda en fazla “kontrollü yazma” (%24), “güdümlü yazma” (%16) ve “grup olarak yazma” (14.66); en az “eleştirel yazma” (%0), “duyulardan hareketle yazma” (%0) “kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma” (%1.33) ve “tahminde bulunma” (%1.33) yazma yöntemine yer verilmiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Göre İncelenmesi

MEB Yayınları	F	%
Güdümlü yazma	16	38.09
Özet çıkarma	3	7.14
Metin tamamlama	1	2.38
Boşluk doldurma	1	2.38
Not alma	7	16.66
Tahminde bulunma	-	-
Kontrollü yazma	6	14.28
Eleştirel yazma	-	-
Grup olarak yazma	-	-
Duyulardan hareketle yazma	-	-
Yaratıcı yazma	1	2.38
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	2	4.76
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	5	11.90
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	-	-
Serbest yazma	-	-
Toplam	42	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi 7. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda en fazla “güdümlü yazma” (%38.09), “not alma” (%16.66) ve “kontrollü yazma” (%14.28); en az “serbest yazma” (%0), “bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma” (%0), “duyulardan hareketle yazma” (%0), “grup olarak yazma” (%0) yazma yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Göre İncelenmesi

MEB Yayınları	f	%
Güdümlü yazma	7	21.21
Özet çıkarma	7	21.21
Not alma	4	12.12
Bir metinden hareketle yeni metin oluşturma	4	12.12
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	3	9.09
Kontrollü yazma	3	9.09
Yaratıcı yazma	2	6.06
Metin tamamlama	2	6.06

Boşluk doldurma	1	3.03
Serbest yazma	-	-
Tahminde bulunma	-	-
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	-	-
Eleştirel yazma	-	-
Grup olarak yazma	-	-
Duyulardan hareketle yazma	-	-
Toplam	33	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, 8. Sınıf MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda en fazla “güdümlü yazma” (%21.21) ve “özet çıkarma” (%21.21); en az “serbest yazma” (%0), “tahminde bulunma” (%0), “bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma” (%0), “eleştirel yazma” (%0), “grup olarak yazma” (%0) ve “duyulardan hareketle yazma” (%0) yazma yöntemine yer verilmiştir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine ilişkin etkinlikler; herhangi bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazma, bir yakınına e-posta gönderme, önceden yaptığı araştırmadan yola çıkarak bilgilendirici bir metin yazma, belirlenmiş bir konu hakkında şiir yazma, verilmiş çeşitli kavramlardan hareketle metin yazma şeklinde planlanmıştır. Yazma etkinlikleri; yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere göre değerlendirildiğinde birtakım eksikliklerin olduğu görülmüştür. Yazma yöntemleri bakımından incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde benzer yöntemlerin (güdümlü yazma, kontrollü yazma, not alma) kullanıldığı; eleştirel yazma, grup olarak yazma ve duyulardan hareketle yazma yöntemlerine yeteri kadar yer verilmediği bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç, Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin benzer ya da tekrar içermesi bakımından Çevik ve Güneş (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla, eleştirel yazma gibi farklı yazma yöntemlerine yeteri kadar yer verilmemesi bakımından ise Karakaş Yıldırım (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri birbirinin tekrarıdır ve sadece birkaç kazanımın edinilmesini sağlayacak niteliğe sahiptir. Beyhan (2019)’ın yaptığı çalışmada özetleme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da çalışmanın amacını destekler niteliktedir. Bunun yanında Pokhrel (2023)’in çalışmasında da farklı etkinliklerin kullanımı ve bunların ayrıntılarının, yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini göstermekte ve yaratıcı yazma becerisinin her çocuğun taşıdığı harika becerilerden biri olduğunu ve bu becerinin çeşitli etkinlikler geliştirilebileceğini kanıtlamaktadır. Mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak Karataş ve Çerçi (2023)’nin yaptıkları çalışmalarında da etkinliklerin tüm dil becerilerini kuşatan ve geliştiren bir niteliği haiz olması gerektiği ortaya konmuştur.

Yazma çalışmalarının değerlendirilmesi noktasında Türkçe ders kitaplarında eksiklikler görülmektedir. Bu bağlamda,

- Yazma etkinliklerine yönelik öz değerlendirme veya akran değerlendirme çalışmalarına daha fazla yer verilerek öğrencilerin yazma becerisindeki yetkinliği geliştirilmelidir.
- Ortaokullarda uygulanan serbest okuma saatlerinin bir benzeri olarak serbest yazma saatleri uygulanabilir.
- Türkçe ders kitaplarında her bir temanın sonunda yer alan serbest okuma metinlerinin mantığına benzer şekilde serbest yazma (yaratıcı yazma, eleştirel yazma vb.) bölümleri ders kitaplarına eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağın H., Hülya, K., Hüseyin, K., Ali; Tarakçı, R.ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Akgül, A., Demirer, N. Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Akkaya, A., Aydın, G. (2018). Temel dil becerilerinin beyindeki organizasyonu. Ed. M. D. Erdem ve A. Akkaya, *Türk dili ve edebiyatı öğretimi içinde (75-100)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Ateş, M. ve Yıldırım, E. (2019). Grup olarak yazma tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 7, 167-179. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.25879>
- Aydın, G. (2020). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Ed. H. Karatay, *Dil eğitiminin temel kavramları içinde (73)*. Ankara: Asos Yayınları.
- Beyhan, Ö. (2019). Anlatım yönteminde özetleme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 42-46.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravits, L. (2002). *Key to Effective Learning* (3rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.
- Ceylan, S., Kadir, D., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Cornaire, C. ve Raymond, P.M.(1999). *La Production Écrite*. Paris: Clé International, Paris.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: EKOYAY Yayınları.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 19), 615–630.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Ed. A. Güzel ve H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı*. içinde (215-217). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2020). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Ed. H. Karatay, *Dil eğitiminin temel kavramları içinde (119)*. Ankara: Asos Yayınları.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün.
- Eselioglu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Karataş, A. G. & Çerçi, A. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Etkinlik Algılarına Yönelik Bir İnceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 49-74
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Okur, A., Yıldız, C., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili temel kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim*, 33, 168.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Patton, Q., M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem.,
- Pokhrel, V. (2023). Developing creative writing skills in efl students: An action research. *The Universal Academic Research Journal*, 5(1),1-10
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Writing skill encompasses the ability of an individual to express and communicate his thoughts in writing. Being a good writer requires the ability to organize thoughts, create a logical structure and transfer them to other people effectively (Aktaş and Bayram, 2021:2). Writing is considered as an essential skill in professional life and enables success with job applications, reports, emails and other written communications.

In order for the teacher to support the writing skill and make it a habit in the student, it is necessary to reinforce it by giving examples in the classroom about the studies that he or she has taught, and then give homework to assimilate the writing skill (Öz, 2001). In order for the student to be successful in written expression, he or she must know how to do the study. If the student tries to do a written expression homework without knowing this, he or she cannot be successful and it is seen that the written expression skill does not develop in the student (Ateş and Yıldırım, 2019).

Writing teaching goes beyond being teaching only by adhering to grammatical rules, and is on the way to produce writing products more freely with different writing activities (Cornaire-Raymond, 1999:11-13). In this respect, since writing is not only a skill to be gained at school and a behavior to be developed, parents as well as teachers have a great responsibility in gaining and developing this skill. In addition to school education, families should also support the development of children and make a coordinated effort to improve children's writing and language skills. Families should spend time with their children in educational, entertaining and guiding activities, and create activities that support and develop their writing skills. The time that the child spends with his or her relatives in such an environment will support his or her permanent learning and contribute positively to the development of not only writing skills but also other language skills. Controlled writing, guided writing, free writing, dictation method, cluster studies, research and examination methods can be used to develop writing skills in students (Yılmaz, 2008).

In this study; it is aimed at examining what extent the methods and techniques used in teaching writing of writing activities in Turkish textbooks are used in activities in textbooks. In this context, the sub-objectives of the study were formed as follows:

1. What is the level of use of the methods and techniques used in teaching writing skills in the activities in the 5th grade Turkish textbooks?
2. What is the level of use of the methods and techniques used in teaching writing skills in the activities in the 6th grade Turkish textbooks?
3. What is the level of use of the methods and techniques used in teaching writing skills in the activities in the 7th grade Turkish textbooks?
4. What is the level of use of the methods and techniques used in teaching writing skills in the activities in the 8th grade Turkish textbooks?

Method

This study, which aims to examine the level of use of the methods and techniques used in teaching writing in the activities in the Turkish textbooks, was carried out in a qualitative design. It is possible to define qualitative research as research in which qualitative information collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way (Yıldırım and Şimşek, 2008).

Data Analysis

In the current study, the writing activities in the Turkish Textbooks were examined according to the writing

outcomes in the 2019 TCC. For this purpose, writing activities in textbooks were examined by using document analysis method. Document analysis is the process of obtaining the documents to be used in the study and examining them within a certain system (Yıldırım and Şimşek, 2008).

In this study, in which Turkish textbooks were read, data were collected by deductive content analysis technique. Unlike inductive content analysis, deductive content analysis is based on the analysis of data according to existing frameworks (Patton, 2014: 453). Writing preparatory activities, writing activities, preparation for the next lesson and end-of-theme evaluation questions in the textbooks were examined in terms of writing outcomes. Writing achievements in the specified sections were determined and recorded during the examination. Then, the frequency and percentage values of these achievements were calculated, and it was determined how many times each achievement was discussed in the book. Then, these frequencies are presented in separate tables for each book.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Activities related to writing skills in Turkish textbooks are planned to write one's feelings and thoughts on any subject, to send an e-mail to a relative, to write an informative text based on previous research, to write a poem about a specific subject, to write a text based on various concepts given. writing activities; When writing activities were evaluated according to the methods and techniques used in teaching writing skills, it was seen that there were some deficiencies. When examined in terms of writing methods, it is seen that similar methods (guided writing, controlled writing, note taking) are used at all grade levels and it was found that critical writing, writing as a group and writing from the senses were not given enough space. This result coincides with the findings of the research conducted by Çevik and Güneş (2017) in terms of the similar or repetitive writing activities in Turkish textbooks, and the findings of the research conducted by Karakaş Yıldırım (2020) in terms of not giving enough space to different writing methods such as critical writing. The writing activities in the textbooks are the repetitions of each other and have the quality to provide only a few gains.

Suggestions

There are deficiencies in Turkish textbooks at the point of evaluation of writing studies. In this context;

- The competence of students in writing should be improved by giving more space to self-assessment or peer-assessment studies for writing activities.
- Free writing hours can be applied similar to the free reading hours applied in secondary schools.
- Similar to the logic of free reading texts at the end of each theme in Turkish textbooks, free writing (creative writing, critical writing, etc.) sections can be added to the textbooks.

EFL Teachers' Perceptions of Automated Written Corrective Feedback and Grammarly¹

Ali Dinçay AYAN²  Nihan ERDEMİR³ 

²MA student, Department of English Language Teaching, Süleyman Demirel University, Türkiye, y12230502004@ogr.sdu.edu.tr

³Asst. Prof. Dr., Department of English Language Teaching, Süleyman Demirel University, Türkiye, nihanerdemir@sdu.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.08.2023

Accepted: 10.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Automated Written Corrective Feedback, Grammarly, Writing, English as a Foreign Language Teacher

Automated Written Corrective Feedback (AWCF) tools have gained popularity in the instruction of writing in English as a foreign language (EFL) because of their ability to evaluate written drafts. Teachers have become interested in this aspect, as it can alleviate their workload, especially with lower-order concerns, such as vocabulary, grammar, and mechanics. However, little is known about EFL teachers' perspectives on automated feedback and how it can effectively complement their feedback regarding higher-order concerns, such as organization and content. For this purpose, this study aims to examine EFL teachers' perceptions of the integration of *Grammarly Premium* as an AWCF tool for providing feedback on writing assignments, with a focus on addressing higher-order concerns (HOCs) and lower-order concerns (LOCs), particularly among undergraduate students. The study adopted a qualitative research design and employed semi-structured interviews with a sample of one pilot teacher and ten teachers at the tertiary level for the main study. The data obtained from the study was analyzed using MAXQDA 22. The results revealed that most participants responded favorably to AWCF and *Grammarly*. On the other hand, *Grammarly* is inefficient in terms of LOCs due to its incorrect vocabulary recommendations and tendency to highlight the same grammatical mistakes numerous times. Nevertheless, it is still found more useful in terms of LOCs compared to the aspects in HOCs because it failed to provide efficient feedback in terms of coherence/cohesion and still needs a human touch for this aspect. Further research can be conducted to investigate how *Grammarly* can be integrated into writing classes more efficiently, thereby limiting its drawbacks in terms of HOCs.

İngilizce Öğretmenlerinin Otomatik Yazılı Düzeltici Geribildirim ve Grammarly Kullanımına İlişkin Görüşleri

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.08.2023

Kabul: 10.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Otomatik Yazılı Düzeltici Geribildirim, Grammarly, Yazma, Yabancı Dil Öğretmeni Olarak İngilizce

Otomatik Yazılı Düzeltici Geribildirimi (OYDG) araçları, yazma öğretiminde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yazılan ödevleri değerlendirme kabiliyeti nedeniyle popülerlik kazanmıştır. Öğretmenler, özellikle kelime dağarcığı, dilbilgisi ve mekanik gibi daha düşük seviyedeki hataların bulunmasında iş yüklerini hafifletebileceği için bu yönüne ilgi göstermektedirler. Ancak, OYDG programlarının verdiği dönütlere yönelik İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bakış açıları hakkında az bilgi bulunmaktadır. Otomatik dönütlerin nasıl etkili bir şekilde üst düzeydeki hataların düzeltilmesinde, örneğin paragraf akışı ve içerik hataları olmak üzere bu kapsamda öğretmenlerin bakış açısı incelenmektedir. Bu amaçla, bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, yazma ödevlerine geri bildirim sağlamak amacıyla *Grammarly Premium*'un bir OYDG aracı olarak entegrasyonuna yönelik algılarını, özellikle lisans hazırlık öğrencileri arasında üst-düzey kategoriler (ÜDK) ve alt-düzey kategoriler (ADK) için çıkarımları ele almayı hedefleyerek incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemini benimsemiş ve pilot çalışma için üniversite düzeyinde derse giren bir öğretmen ve ana çalışma için 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler MAXQDA 22 kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, çoğu katılımcının OYDG ve *Grammarly*'ye olumlu yaklaştığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, *Grammarly* yanlış kelime önerileri ve aynı dilbilgisi hatalarını defalarca vurgulaması nedeniyle bazı katılımcılar tarafından ADK açısından yetersiz bulunmuştur. Bununla birlikte, özellikle metnin anlaşılabilirliği açısından etkili geri bildirim sağlayamaması rağmen ADK için çıkarımları saptayabildiği için ÜDKya kıyasla hala kullanışlı bulunmaktadır. Bu durumda, ÜDK açısından hala insan müdahalesine ihtiyaç duyulmaktadır. *Grammarly*'nin daha etkili bir şekilde yazma derslerine nasıl entegre edilebileceğini incelemek amacıyla daha fazla araştırma yapılabilir ve böylece ÜDK açısından dezavantajlarını sınırlamak mümkün olabilir.

Atf/Citation: Ayan, A. D., & Erdemir, N. (2023). EFL teachers' perceptions of automated written corrective feedback and Grammarly. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1183-1198.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹ The preliminary findings of this study were presented at the 1st Altınbaş University SFL Conference, held on September 7-9, 2023.

INTRODUCTION

Educational technology has had a significant impact on English language teaching, particularly in the areas of language assessment and feedback. In recent years, automated written corrective feedback (AWCF) has become an example which refers to computer-based feedback on student works provided by automated programs (Stevenson & Phakiti, 2019). AWCF systems can quickly generate diagnostic reports for many essays, thereby reducing the workload of teachers (Bai & Hu, 2017). The emergence of AWCF tools, such as *Grammarly*, *Criterion* and *Pigai*, has offered a solution to teachers by providing automated feedback on various writing aspects, including grammar, vocabulary, and style. Therefore, the implementation of AWCF in writing courses has been the focus of academic debate, with a growing global adoption of automated programs and an agreement that teachers should play a key role in its integration (Chen & Cheng, 2008; Ersanlı & Yeşilel, 2022; Link et al., 2014; Stevenson, 2016; Wilson & Czik, 2016). An examination of how teachers view automated written corrective feedback as a complementary tool for their feedback can reveal diverse pedagogical approaches and help overcome the inherent drawbacks of AWCF (Cotos, 2018). It is critical to consider teachers' views on AWCF to prevent any adverse effect on students, as the students tend to imitate their teacher's attitudes towards AWCF (Chen & Cheng, 2008; Li, 2021). That is, if teachers hold a negative view of AWCF, students might adopt a similar stance, which prevent their engagement with these educational technologies. Moreover, teachers' perspectives on AWCF hold significant value as they offer essential evidence, which is commonly referred to as "social validity" (Wilson et al., 2021, p. 2). Therefore, fostering a positive collaborative relationship between teachers and AWCF tools may contribute to a more effective learning environment for students.

Grammarly is a widely used AWCF tool that can identify and correct grammatical errors, offer suggestions for vocabulary and style, and provide feedback on writing clarity. The tool has become popular among students, instructors, and professionals who write in English. Thousands of educational institutions around the world, including Arizona State University and California State University, have granted *Grammarly* licenses to improve student writing outcomes (Grammarly, 2023). Research on *Grammarly*'s performance indicates that it accurately identifies and corrects frequent linguistic errors, and it provides corrections on a wider range of error categories compared to tools, such as Microsoft Word (Ranalli & Yamashita, 2022). However, there is a dearth of academic literature on *Grammarly* although it is the foremost automated proofreader globally and its increased usage in both K-12 and higher education institutions.

All in all, few studies have recently paid attention to how automated feedback might influence teachers' feedback practices (Chen & Cheng, 2008; Grimes & Warschauer, 2010; Li et al., 2014), and teachers' perceptions (Jiang et al., 2020; Link et al., 2020; Wilson & Czik, 2016). Consequently, this study aims to investigate English as a foreign language (EFL) teachers' perception of the use of AWCF and *Grammarly Premium*, as an AWCF tool for their writing classes.

Automated Written Corrective Feedback Tools

The tools were categorized under the three headings by their properties: Automated Written Corrective Feedback (AWCF) tools, Automated Writing Evaluation (AWE) tools and Microsoft Natural Language Processing (MS-NLP) (Ranalli, 2018; Ranalli & Yamashati, 2022). For example, *Grammarly* is included in the first category, on the other hand, *Criterion* and *MY Access!* are included in the second category, and *Office 365* is in the third category. Ranalli and Yamashati (2022) argue that the sophisticated tools, including *Grammarly* own "a distinct genre of writing-support technology that must be recognized and understood on its own terms," thereby being differentiated from the two categories (p. 14). Therefore, this study adheres to the term AWCF with the focus on higher- and lower- concerns.

Most research on AWCF tools focuses on how valid and reliable their assessment scoring systems are, often highlighting students' opinions of them, and a comparison between the AWCF tool's performance and teacher feedback (Dikli & Bleyle, 2014). To begin with the studies on students' perceptions of AWCF have shown different results (Fang, 2010; Hoon, 2006; Wang et al., 2013). Some (e.g., Dikli & Bleyle, 2014) have found

that students generally see them favorably because they are thought to improve grammatical accuracy. However, other research (e.g., Chen & Cheng, 2006) indicates that students were generally dissatisfied with the grammar corrections they received. The results of the study on student dissatisfaction emphasize the significance of the teacher's involvement in the process of giving feedback because the students' negative reviews were associated with their teacher's negative views of the program. In a similar vein, the studies conducted by Li (2021), and Ranalli and Yamashita (2022) showed that students also have concerns about the accuracy and reliability of those tools though they are in favor of using AWCF tools. There are also conflicting data on the student language level that benefits the most from automated feedback programs. Automated feedback, according to Dikli (2010), can overwhelm learners with little English competence, and Liao (2016) acknowledged that automated feedback is preferable for more proficient writers because they carry the metacognitive abilities to improve their grammatical accuracy over time. Because students need to have adequate grammatical knowledge to filter ideas that are inaccurate or those they regard as irrelevant and not valuable, Cavaleri and Dianati (2016) stated that the tool may help more able writers. Moreover, students have expressed concerns that excessive reliance on *Grammarly* may result in decreased engagement with writing and could have an adverse impact on their writing abilities (Li, 2021).

There is limited research on teachers' perceptions of AWCF tools. Like the students' views, the tools' grammatical accuracy has also drawn criticism by teachers since it was found to be inadequate in several research (Barrot, 2023; Hoang & Kunnan, 2016; Li, 2023). For example, the editing capabilities of the tools were unfamiliar to one teacher and unimpressive to another. Moreover, some researchers (e.g., Cheng, 2017; Dikli & Bleyle, 2014) argue that AWCF tools can underperform when compared to human raters. Therefore, the literature suggests that teachers should act as intermediaries between students and feedback to remove the limitations of AWCFs (Chen & Cheng, 2008; Dikli & Bleyle, 2014; Fu et al., 2022; Hoang & Kunnan, 2016; Liao, 2016).

Grammarly

Grammarly has been a widely used and sophisticated AWCF tool by students and teachers (Ranalli & Yamashita, 2022). It offers a free online text editor as well as a paid upgrade called *Grammarly Premium*, and it claims to have 30 million daily users (Grammarly, 2022). Both versions use algorithms to detect mistakes in the uploaded document, with *Grammarly Premium* providing feedback on mistakes, such as contextual spelling, grammar, punctuation, clarity, etc. Problems are emphasized on the left side of the screen in the *Grammarly* feedback, and a possible solution for that error appears on the right (Figure 1). The application also provides an explanation under the possible correction and gives an overall score for the writing and the score can be seen at the right corner of the page (Figure 1).

The screenshot displays the Grammarly interface. On the left, a text editor shows a paragraph with several errors highlighted in red: "eight year old", "racing", "grown up", "up,until", and "at". On the right, a sidebar provides feedback. At the top, it shows "SPELLING" with a correction for "eight-year-old" (adding a hyphen). Below this, it lists other suggestions: "racing" (add a space), "grown up" (add a hyphen), "up," (remove the comma), and "until" (add a space). The sidebar also features an "Overall score" of 46, "Goals" (4 of 4 set), "All suggestions" (16), "Premium" status, "Correctness" (49 alerts), and "Clarity" (Very clear).

Figure 1. Grammarly feedback

Grammarly also gives an overall report for the paper, and it is downloadable for the checker. It includes writing issues with the total number and type of mistakes (Figure 2).

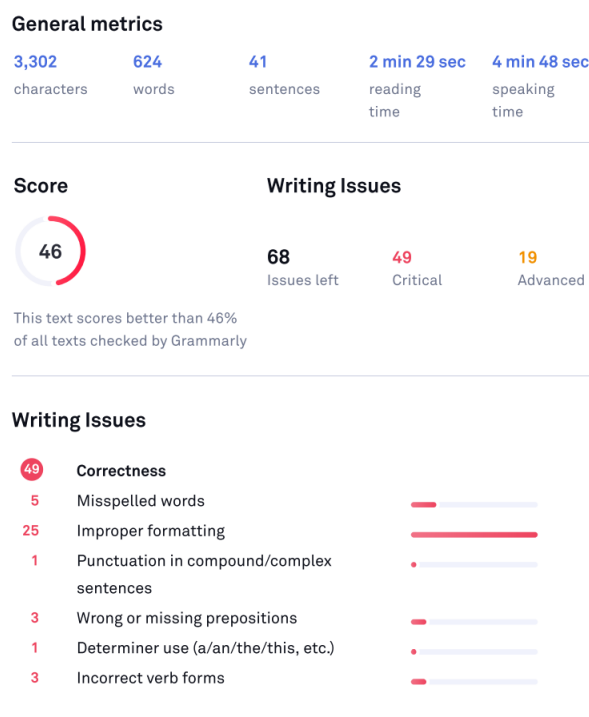


Figure 2. Grammarly report

The studies on *Grammarly* revealed some favorable features of the program by students. Japos (2013) found that using *Grammarly* increased undergraduate students' written accuracy. When Qassemzadeh and Soleimani (2016) investigated how it performed with passive voice errors, they discovered that learners remembered passive rules longer when they received feedback from *Grammarly* rather than from their instructors. Students' perceptions of the program were examined by Cavaleri and Dianati (2016) and O'Neill and Russell (2019), and both researchers found that most students found the comments provided by *Grammarly* to be helpful and user-friendly.

There is still limited research on teachers' perceptions of *Grammarly* when they use it when giving feedback on students' writing. A few research on teachers' perceptions indicated teachers' positive and negative experiences with *Grammarly*. For example, Wang et al. (2013) conducted a survey of EFL teachers in China and found that while most teachers were aware of *Grammarly*, only a small number of them used the tool for providing feedback on student writing. Teachers who used *Grammarly* reported that it helped in identifying surface-level errors, such as grammatical errors, but they also expressed their concerns that the tool may not be able to provide feedback on more complex writing issues, such as organization and coherence (Thi & Nikolov, 2022).

Higher-Order and Lower-Order Concerns

Previous research has shown that the writing feedback was divided into two levels. Higher-order concerns (HOCs) focus on the discourse level, such as content, organization, coherence, and cohesion; lower-order concerns (LOCs) focus on the form level, such as vocabulary, grammar, syntax, morphology, and mechanics (Koltovskaia, 2022). It has been observed that students in Australia, for example, were found to have difficulties in adhering to grammatical forms and vocabulary usage in accordance with the academic conventions at the tertiary level; however, teachers could not allocate sufficient time to students' problems with LOCs due to time limitations and give importance to HOCs (O'Neill & Russell, 2019). Researchers argue that teacher feedback with the integration of AWE tools might become less time-consuming and labor saving for EFL teachers because these tools could successfully handle LOCs and give space to teachers for HOCs (Jiang et al., 2020; Li et al., 2015; Ranalli & Yamashita, 2022; Wilson & Czik, 2016). To emphasize, previous research suggests that "AWE is likely to be more effective for error correction than for higher-level conceptual feedback and that an effective way of utilizing AWE in the writing classroom could be to use it for error correction purposes, in

conjunction with higher-level conceptual feedback from teachers” (Stevenson & Phakiti, 2019, p. 138). In a similar vein, Weigle (2013) and Wang (2015) propose the hybrid use of machine and teacher feedback so that AWCF tools could contribute to LOCs while teachers could deal with HOCs. The findings of Link et al. (2020) supported this hybrid use. They indicated that the ratio of teacher feedback on HOCs has significantly increased with the integration of AWCF tool compared to the solely teacher feedback group. In contrast to these positive perceptions of AWCF tools regarding their contribution to LOCs, Jiang et al. (2020) found a surprising result. In their study, teachers had to concentrate on “students’ problems’ with lower-level writing skills of their students particularly when they were approached by students for confusions over automated feedback on word choices and sentence structure” (p. 10). Considering all these problems at the higher- and lower- order concerns, researchers make enhancements to the AWCF integration. However, there is still limited research on teachers’ perspectives. Therefore, with the aim of understanding how automated feedback might influence teachers’ feedback practices, the current study aspires to find an answer to the research questions below:

1. What are the perceptions of EFL instructors towards using automated written corrective feedback in L2 writing classrooms?
2. What are the perceptions of EFL instructors towards *Grammarly* for providing feedback on writing assignments in terms of ‘higher-order’ and ‘lower-order’ concerns at the tertiary level?

METHOD

This study aims to investigate the perspectives of English language teachers on the use of AWCF and *Grammarly* in providing writing feedback. Therefore, the qualitative research design was chosen as it allows the researcher to explore the participants’ experiences and perspectives in depth, which is particularly important in a new and relatively unexplored area of research (Dörnyei, 2007; Merriam & Tisdell, 2015). Semi-structured interviews were chosen as the data collection method as they allowed the participants to express their views and experiences in their own words, enabling the researcher to gain rich and detailed insights into the topic (Silverman, 2016).

Participants

A total of 11 participants were included in this study. One participant was interviewed for a pilot study to ensure the validity and reliability of the interview questions and the data collection procedures. The 10 participants were interviewed for the main study. Teachers had an average of 6 years of teaching experience, ranging from 2 to 14 years. The participants had experience in teaching L2 writing for an average of 4 years ranging from 2 to 14 years and were familiar with *Grammarly* with an average of 3 years, ranging from 1 to 5 years as a tool for providing feedback on writing assignments. The demographic information about the participants is shown in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Participants

PARTICIPANTS	EXPERIENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING	EXPERIENCE WITH TEACHING L2 WRITING	EXPERIENCE WITH GRAMMARLY
T1	6 years	2 years	3 years
T2	5 years	2 years	2 years
T3	2 years	2 years	5 years
T4	5 years	2 years	1 year
T5	6 years	2 years	3 years
T6	3 years	3 years	2 years
T7	10 years	10 years	3 years

T8	14 years	14 years	4 years
T9	5 years	3 years	4 years
T10	3 years	2 years	4 years

The participants in this study were English language teachers who work at different state universities in Türkiye including Dokuz Eylül University, National Defence University, Bursa Technical University, Süleyman Demirel University, Anadolu University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University and have experience using *Grammarly* as an AWCf tool for providing feedback on student writing in English language teaching. A purposive sampling technique was used (Dörnyei, 2007) so that the participants, who have a *Grammarly Premium* account, have at least one year of teaching experience, and work at the tertiary level, could be included.

Data Collection Tool and Procedure

Data for this study were collected from semi-structured interview questions adapted from Koltovskaia (2022), Ene & Upton (2014), and Ferris (2006) (Appendix 1). To ensure the clarity of interview questions, first, opinions were taken from two ELT experts on possible solutions. Second, an interview with an ELT teacher was conducted. After the interview, possible modifications were discussed. Last, the study comprised eight questions that sought to explore the participants' perspectives on AWCf and *Grammarly* in terms of higher- and lower-order concerns. The error categories rubric designed by Koltovskaia (2022) was used during the interviews (Appendix 2). This rubric categorized the writing feedback into two feedback levels: HOCs focused on the discourse level such as content, organization, coherence, and cohesion, and LOCs focused on the form level such as vocabulary, grammar, syntax, morphology, and mechanics.

Semi-structured interviews were employed with a sample of one pilot teacher and ten teachers for the main study. In the study, the pilot teacher was interviewed in advance to check the validity and reliability of the interview questions and modify them if needed. The main study included ten participants who had experience using *Grammarly* to provide feedback on their students' writing. The interviews were conducted in May 2023, and each took 15-20 minutes. The interviews were recorded via the online meeting platform, Zoom, and extracted recordings were transcribed via Trint (<https://trint.com>).

Data Analysis

Content analysis was used to analyze the transcriptions of the interviews since it is a helpful research technique when attempting to gather information about people's beliefs, values, or worldviews from a collection of qualitative data (Creswell, 2012; McCombes, 2023). Content analysis was conducted using a qualitative software program, MAXQDA 22 as is seen in Figure 1.

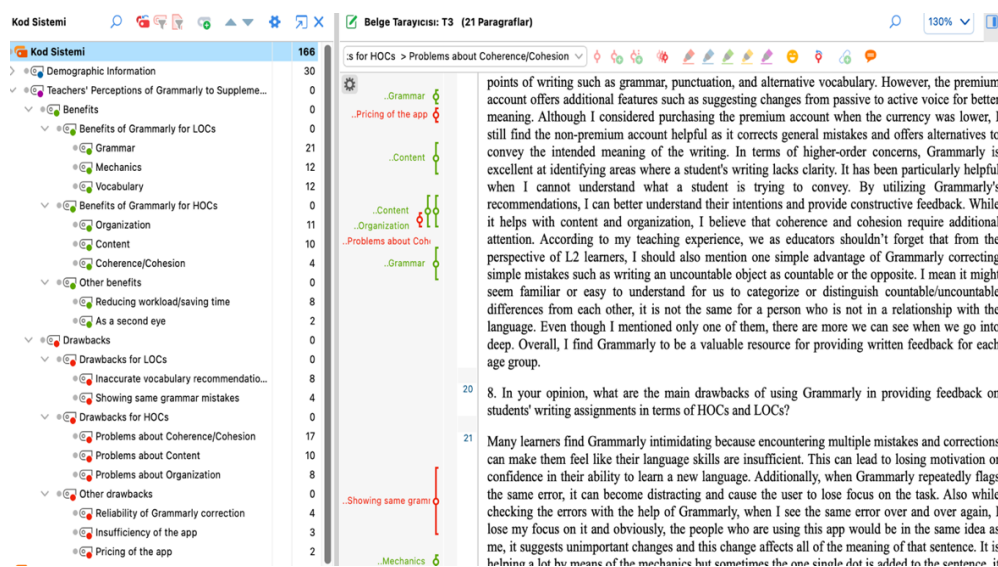


Figure 1. Data analysis in MAXQDA

With the help of MAXQDA, the first rater generated main themes and aligned their views under the themes. The answers were categorized under three main topics: demographic information, teachers' previous experience with AWCF tools, and teachers' perceptions of *Grammarly* to supplement L2 writing feedback. That is, they shared their experiences with *Grammarly* in terms of *organization, content, coherence/cohesion* for HOCs, and *grammar, mechanics, and vocabulary* for LOCs. While deciding the benefits of *Grammarly* for HOCs and LOCs, the researchers followed the participants' answers, and some other benefits such as *a second eye* and *reduced workload of teachers* were discovered. The categories of LOCs which are *syntax* and *morphology* were excluded because they were not mentioned by the participants. The same system was applied to the last category of drawbacks. The main drawbacks that were mentioned by the participants for HOCs and LOCs were determined for LOCs as *inaccurate vocabulary recommendations* and *showing the same grammar mistakes*. In addition, for HOCs, the drawbacks were identified as *problems with coherence/cohesion, problems with content, and problems with organization*. The participants mentioned some drawbacks of the application itself such as *the reliability of Grammarly correction, insufficiency of the application, and pricing of the application*. After the categorization of the items by focusing on the interview questions, coding was done through MAXQDA. An example extract of how the coding was done is below:

I think it is useful regarding grammar, vocabulary, and mechanics mistakes. It saves teachers' time finding these mistakes. But I am not sure about HOCs, as it may be insufficient. I don't think that it is useful for HOC errors because sometimes Grammarly can't find errors related to cohesion and coherence. Also, teachers' own feedback is a useful tool to see the students' progress in their writing (T2).

For the benefit of LOCs, this transcribed extract was coded as *grammar, vocabulary, and mechanics*. On the other hand, considering the drawbacks of HOCs, the extract was coded as *cohesion and coherence* mistakes.

To test the interrater reliability of coding, the second rater coded in accordance with the themes and codes. Then, two raters compared using the formula (the number of agreements/the number of agreements (x) the number of disagreements multiplied by 100) of Tawney and Gast (1984), and the interrater reliability level between the raters was found .85 and indicated a high degree of reliability.

Ethic

The Ethics Committee Approval was received from Süleyman Demirel University on March 22, 2023, numbered 134/18. All procedures performed in this study involving human participants followed the ethical standards of the institutional research committee. The aim of the study and the participants' rights, including the option of rejecting any questions, were described on a consent form, and they were made aware of the study's objectives, the steps involved, and the confidentiality and anonymity of their responses.

RESULTS

This study aimed to identify EFL teachers' perceptions of AWCF tools and *Grammarly* for providing feedback on writing assignments in terms of HOCs and LOCs at the tertiary level, and English language teachers were asked to answer the questions about their prior experience with AWCF tools and perceptions of *Grammarly* to supplement their feedback.

Prior Experience with AWCF Tools

In response to the questions about teachers' previous experience, all had experience with *Grammarly*, and they were aware of some other AWE/AWCF tools, such as *Quillbot, ChatGPT, Microsoft Editor, and Writelab*. 9 participants were generally positive about the usage of AWCF tools in L2 writing classrooms and using *Grammarly* to supplement feedback on writing assignments of students. Teachers mostly favor their adeptness in identifying basic mistakes, helping clarity and coherence, facilitating student learning through automated feedback, alleviating teachers' workload, and referred to AWCF tools as effective, fruitful, and applicable. Extracts below indicate favor for AWCF tools:

*These systems are very **effective and result-oriented** for checking our own writings. They **help both for clarity and coherence** of the text. Therefore, those systems are **second eye** for the writers. I have been using Grammarly and online Microsoft Word (T4).*

*I think it is **fruitful** and it is **applicable** in writing classrooms (T5).*

*These tools **save teacher times**. They should be used when giving feedback to writing papers in my opinion. They are really **good at finding basic mistakes** and in this way, **teacher can focus more on bigger problems** of the paper. It **gives teachers a room and an extra time** (T9).*

*While students pay attention to the recommendations coming from AWE tools, they get used to the correct form of the words and they can **learn from their own mistakes** (T10).*

On the other hand, 3 participants were positive but also hesitant towards AWCF tools. They were against solely relying on the feedback given by these tools. Furthermore, they emphasized the significance of personalized teacher feedback for addressing HOCs like content, organization, coherence, and cohesion. According to them, these aspects were believed to necessitate human guidance as follows:

*I can say that using AWCF tools **reduces teachers' workload**. But still teachers **shouldn't trust the feedback directly** given by Grammarly (T1).*

*While these tools can be useful in identifying and correcting certain lower order concerns (LOCs) such as **grammar and spelling errors**, they **cannot replace the personalized feedback** that teachers can provide to students. **HOCs such as content, organization, coherence, and cohesion** are essential aspects of effective writing that **require personal interaction and guidance from teachers** (T7).*

*AWCF tools can be **helpful** in L2 writing classrooms but **should not be relied upon as the sole means of evaluation**. They should be used in conjunction with human evaluation and in a way that supports student learning and development (T8).*

1 participant was clearly hesitant, and he expressed his hesitation as follows by suggesting that AWCF tools should serve as complementary tools rather than replacements for human evaluation:

*They (AWCF tools) **cannot replace the personalized feedback and guidance** that teachers can provide to students and as an English teacher at the tertiary level who values traditional teaching methods and personalized feedback, I **have mixed feelings** about using Grammarly to supplement my feedback on writing assignments of my students (T7).*

Perceptions of Grammarly

The analysis of questions related to teachers' perceptions of Grammarly revealed three main themes: *lower-order concerns, higher-order concerns, and additional benefits and drawbacks.*

Higher-order Concerns

The analysis of semi-structured interviews indicated that Grammarly is beneficial when considering 'organization' (N=11) 'content' (N=10) and 'coherence/cohesion' (N=4). Particularly, Grammarly was most praised for its ability to improve 'paragraph organization,' 'sentence order' and 'word order.' Teachers highlighted its proficiency in aiding 'clarity,' 'topic sentence selection,' and enhancing the 'content' of writings. That is, it seems Grammarly could provide beneficial suggestions for 'organization' and 'content' more than 'coherence/cohesion.' Extracts below indicate teachers' favor for organization and content:

*It (Grammarly) is **useful for the topic sentence selection and the paragraph organization** (T1).*

*Grammarly is excellent at **identifying areas where a student's writing lacks clarity** (T3)*

*It **suggests good improvements for organization and the content** of writings (T9).*

Regarding the drawbacks, the analysis indicated three critical limitations with HOCs: 'coherence/cohesion' (N=17), 'content' (N=10) and organization' (N=8). The most prominently mentioned drawback is

'coherence/cohesion' because teachers reported that corrections for 'coherence/cohesion' require human judgment and comprehension. Also, some participants stated that since *Grammarly* cannot adapt to specific requirements and conventions of assignments, it often leads to inappropriate and irrelevant suggestions. Additionally, teachers expressed that it is inefficient in some elements of HOCs, such as 'accuracy of information,' 'truth value of claim,' and 'accuracy of interpretation.' Extracts below indicate teachers' disfavor with inefficiency of HOCs and unreliability:

Automated tools may not provide effective feedback on other aspects of writing such as organization and coherence (T2).

While it helps with content and organization, I believe that coherence and cohesion require additional attention (T3).

Grammarly may not always take into account the special requirements of assignments, which could lead to suggestions that are not appropriate or relevant to the writing task (T5).

It (Grammarly) cannot evaluate higher-order concerns such as content, organization, coherence, and cohesion (T7).

In terms of HOCs, since it (Grammarly) is an artificial program, it can't be trusted for coherence and cohesion. It can't comprehend the text like a human being. That's why, I think it has drawbacks for coherence and cohesion like clarity and understandability. Also, in terms of accuracy of information or interpretation of information should not be trusted fully and should be checked one more time from another source of that information (T9).

A few participants stated that AWCF tools are still in progress and there is no adequate application to fully take teacher's feedback. They stated their hesitancy in terms of detecting HOCs. Extracts below indicate:

I am not sure about HOCs, as it (Grammarly) may be insufficient. I don't think that it is useful for HOC errors (T2).

I can say it needs more improvements (T3).

Lower-order Concerns

The analysis of semi-structured interviews indicated that *Grammarly* is found to be beneficial when detecting mistakes in 'grammar,' 'mechanics' and 'vocabulary.' According to the participants, grammar mistakes (N=21) were most mentioned, while both mechanics (N=12) and vocabulary (N=12) occurred in fewer numbers. 'Verb tense,' 'verb form,' 'noun endings (singular/plural),' 'subject-verb agreement,' 'conjunctions,' 'pronouns,' 'prepositions,' and 'articles/determiners' corrections are the most mentioned in terms of grammar mistakes. The tool's proficiency in addressing 'punctuation' is the most favored aspect in terms of mechanics. Additionally, it was seen as valuable in identifying word choice such as adding 'missing words' and correcting 'extra words, redundancies, or repetitions' in terms of vocabulary. Extracts below indicate teachers' favor for grammar, mechanics, and vocabulary:

It (Grammarly) is beneficial in terms of the word selection and recommendation of alternative vocabulary by adding new words or deleting the unnecessary ones (T1).

Using Grammarly for checking mechanics and grammar mistakes is useful. I think especially for verb agreements, prepositions, and conjunctions. (T5).

It detects grammar and mechanic mistakes perfectly such as spelling and punctuation (T10).

Regarding the drawbacks, the participants stated two negative aspects: 'inaccurate vocabulary recommendations' (N=8) and 'showing the same grammar mistakes' (N=4). Some participants stated that some vocabulary recommendations of *Grammarly* are contextually inappropriate and wordy, and some lack accuracy, resulting in misleading suggestions for 'word choice' and 'word form.' Extracts below indicate teachers' disfavor for inaccuracy and repeated feedback:

*Grammarly may **not always provide accurate recommendations** for correcting grammatical errors (T1).*

*Grammarly offers some words to make the writing look more academic, but it **makes the writing wordy** (T5).*

*Grammarly sometimes **suggests inappropriate words for particular context**. Normally the word it suggests is okay for that sentence but if you take the flow or the content of the paper into consideration it does not make sense. Probably that is because it is an artificial program and can't fully comprehend the text (T9).*

*It (Grammarly) **detects the same mistakes many times**. I think it is enough to mention one mistake once in each writing. Another drawback might be **unnecessary corrections**. Sometimes it **gives unrelated corrections in terms of vocabulary and grammar** (T10).*

The findings underscore the significant assistance of *Grammarly* in addressing a wide range of lower-order concerns within written compositions.

Additional Benefits and Drawbacks

All in all, the results indicated that the participants in general underlined the additional benefits of *Grammarly*. For example, they found *Grammarly* helpful in terms of 'reducing the workload' (N=8) of teachers while giving feedback, and it is 'a second eye' (N=2) for teachers as is seen in the extracts below:

*While focusing on the text, sometimes writers do not see any mistake in the writing. Therefore, those systems are **a second eye** for the writers (T4).*

*I can check punctuation via Grammarly to **reduce my workload** (T5).*

*I can say that it is **more time saving** considering the traditional feedback methods (T10).*

On the other hand, the overall results showed that teachers mostly stressed additional drawbacks of *Grammarly*. For example, they stated the 'unreliability of *Grammarly*'s correction' (N=4), '*Grammarly*'s insufficiency for detecting mistakes' (N=3), and 'pricing of premium version of *Grammarly*' (N=2). These findings collectively imply that teachers have no complete assurance on automated writing evaluation, even as they consider the facilitating aspects of these tools as is seen in the extracts below:

*Teachers **shouldn't trust the feedback** directly given by Grammarly. They should revise it by themselves as well (T1).*

*I also recognize that automated tools are **not perfect and may not catch all errors** (T2).*

*Nevertheless, these tools are **not completely reliable** (T6).*

To summarize, these findings collectively imply that teachers have no complete assurance on automated written corrective feedback, even as they consider the facilitating aspects of these tools and *Grammarly*. Moreover, this study revealed more satisfaction with HOCs in *Grammarly* use as different from the findings of previous research which presented disfavor with HOCs.

DISCUSSION

The findings of this study shed light on the perceptions of EFL teachers regarding AWCF tools and *Grammarly* for providing feedback on writing assignments in terms of HOCs and LOCs. The study involved ten English language instructors with varying levels of teaching experience who used *Grammarly Premium* to provide feedback on their students' writing. The findings revealed noteworthy insights into *Grammarly*'s utility and shortcomings concerning HOCs and LOCs.

The current study discovered most teachers responded favorably to AWCF tools' and *Grammarly*'s input, similar to the findings of the studies by Cavaleri and Dianati (2016) and O'Neill and Russell (2019), which examined *Grammarly* from students' perspectives. The in-depth analysis of the data showed that EFL teachers

are mostly positive towards using *Grammarly* when giving feedback on students' writing. First, *Grammarly* is found as a useful tool for finding and correcting mistakes in 'grammar', 'mechanics,' and 'vocabulary' in student writing from the perspective of teachers. 'Verb tense,' 'verb form,' 'noun endings (singular/plural),' 'subject-verb agreement,' 'conjunctions,' 'pronouns,' 'prepositions,' and 'articles/determiners' corrections are the most mentioned in terms of grammar mistakes. The tool's proficiency in addressing 'punctuation' is the most favored aspect in terms of mechanics. *Grammarly's* automatic nature enables it to catch these types of problems efficiently, saving teachers time during the feedback process. Additionally, it was seen as valuable in identifying word choice such as adding 'missing words,' and correcting 'extra words, redundancies, or repetitions' in terms of vocabulary. This result is consistent with the result of the previous research (e.g., Bai & Hu, 2017; Link et al., 2014, Thi & Nikolov, 2022) which the teachers in these studies found AWCF tools useful for developing students' writing ability, reducing teachers' workload, and offering grammar and vocabulary criticism. This study has also found the similar result that *Grammarly* reduces the workload of teachers and offers effective grammar corrections for LOCs. However, in contrast to previous studies (e.g. Link et al., 2020; O'Neill & Russell, 2019; Wang et al., 2013), which have mostly found AWCF tools inefficient terms of HOCs and even offered a hybrid use of machine and teacher feedback to address to both LOCs and HOCs, this study surprisingly showed that *Grammarly* was particularly most praised for its ability to improve 'paragraph organization,' 'sentence order' and 'word order.' Teachers highlighted its proficiency in aiding 'clarity,' 'topic sentence selection,' and enhancing the 'content' of writings, as well.

On the other hand, besides the considerable benefits of *Grammarly* for LOCs and HOCs, its inability to detect mistakes in HOCs was the most mentioned drawback by the teachers in the current study. Particularly, it was found the most inefficient in terms of coherence/cohesion aspect. That is, while *Grammarly* is found to provide beneficial suggestions for 'organization' and 'content,' its effectiveness in addressing the aspects of 'coherence/cohesion' appears to be limited. According to teachers, the reason for such a result might derive from the fact that 'coherence/cohesion' still requires human judgment and comprehension. The teachers are still found to have the same concerns as in previous research (e.g. Barrot, 2023; Link et al., 2014; Ranalli & Yamashita, 2022) about the AWCF tools' reliability, thereby leading to misleading comments. All participants except for participant T7 held positive views towards *Grammarly* as a helpful tool despite acknowledging its limitations in the same way as previous studies (e.g., Grimes & Warschauer, 2010; Li, 2021; Link et al., 2014) and found that teachers had concerns about the AWCF tools' accuracy and reliability. In a similar way, since *Grammarly* cannot adapt to specific requirements and conventions of assignments, it was often found to lead to inappropriate and irrelevant suggestions. Additionally, teachers expressed that it is inefficient in some elements of HOCs, such as 'accuracy of information,' 'truth value of claim,' and 'accuracy of interpretation.' Similar results were found in previous research. For example, the study conducted by Wang et al. (2013) showed that most teachers were aware of *Grammarly*, but only a small number of them used the tool before to provide feedback on student writing. Though the teachers often emphasized that *Grammarly* was helpful in detecting grammar mistakes and improving the fluency of writing efficiently, they also stated their concerns that *Grammarly* may not be able to provide effective feedback for organization and coherence. Therefore, the findings of this study suggest that *Grammarly* has still been found to provide inefficient feedback in terms of HOCs, and teachers argued that they might not completely rely on AWCF for coherence/cohesion, content, and organization, even as they consider the facilitating aspects of these tools. Teachers are suggested to employ AWCF to address LOCs in the early drafting and revising stages, and then, shift towards addressing HOCs, "contributing to more human-oriented writing (Grimes & Warschauer, 2010) and increased student-teacher interactions (Fu et al., 2022)" (as cited in Li, 2023, p. 786).

Additionally, previous studies suggest that AWCF tools and *Grammarly* are often perceived by teachers as an additional source of support, referred to as "extra voice", "extra helper" (Li, 2021, p. 5), "second pair of eyes" (Grimes & Warschauer, 2010, p. 21) or a "good partner with the classroom teacher" (Wilson et al., 2021, p. 5). The results of this study supported these findings, and in a similar vein, EFL teachers in this study stated that they perceived *Grammarly* as 'a second eye' for them.

CONCLUSION

The purpose of this study was to investigate EFL instructors' perspectives regarding AWCF tools and Grammarly to provide feedback on writing assignments in terms of HOCs and LOCs. The qualitative research design was used, and semi-structured interviews were conducted with one EFL teacher for the pilot and 10 teachers for the main study. Teachers considered AWCF tools and Grammarly valuable for LOCs by means of detecting and correcting grammatical, mechanics, and vocabulary errors. As reported by several participants, it was especially successful in finding grammar errors. In terms of HOCs, teachers emphasized the advantages of Grammarly for detecting students' writing organization and content mistakes. Furthermore, teachers praised Grammarly's benefits in lowering teacher effort and giving a second set of eyes for reviewing student work. On the other hand, Grammarly might sometimes be inefficient in terms of LOCs due to its incorrect vocabulary recommendations and tendency to highlight the same grammatical mistakes numerous times. Nevertheless, participants witnessed that Grammarly is still more useful in terms of LOCs compared to the aspects in HOCs because it could not efficiently evaluate the writings in terms of coherence/cohesion. Therefore, teachers still seem to have much workload in terms of HOCs. This situation might have led teachers to hold back from using Grammarly regularly. Moreover, EFL teachers shared their additional perceptions about the reliability of suggestions, the limitations of detecting mistakes in several areas, and its cost. Further research can be conducted to investigate how AWCF tools and Grammarly can be integrated into writing classes more efficiently, thereby limiting their drawbacks in terms of HOCs.

REFERENCES

- Bai, L., & Hu, G. (2016). In the face of fallible awe feedback: How do students respond? *Educational Psychology*, 37(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1223275>
- Barrot, J. S. (2023). Using automated written corrective feedback in the writing classrooms: effects on L2 writing accuracy. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 584-607. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936071>
- Cavaleri, M., & Dianati, S. (2016). You want me to check your grammar again? The usefulness of an online grammar checker as perceived by students. *Journal of Academic Language and Learning*, 10(1), A223-A236. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/393>
- Chen, C., & Cheng, W. (2008). Beyond the design of automated writing evaluation: Pedagogical practices and perceived learning effectiveness in EFL writing classes. *Language Learning & Technology*, 12(2), 94–112. <http://elc.msu.edu/llt/vol12num2/chencheng.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc.
- Cotos, E. (2018). Automated writing evaluation. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0391>
- Dikli, S. (2006). An overview of automated scoring of essays. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(1). <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1640>
- Dikli, S., & Bleyl, S. (2016). Automated essay scoring feedback for second language writers: How does it compare to instructor feedback? *Assessing Writing*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.006>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ene, E. & Upton, T. A. (2014) Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*, 46, 80–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.011>
- Ersanlı, C.Y., Yeşilel, D.B.A. (2022). The use of automated writing evaluation tools to foster ESL writing instruction. In G. Yangın-Ekşi, S. Akayoglu & L. Anyango (Eds.), *New directions in technology for writing instruction (Vol. 30)* (pp. 193-209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13540-8_10
- Ferris, D. R. (2006) Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of

- written error correction. In K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (2nd ed.). Cambridge University Press, (pp. 81–104). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Fu, Q., Zou, D., Xie, H., & Cheng, G. (2022). A review of AWE feedback: Types, learning outcomes, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 1–43. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033787>
- Grammarly. (2023). *About Us*. Retrieved April 21, 2023, from <https://www.grammarly.com/about>
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2010). Utility in a fallible tool: A multi-site case study of automated writing evaluation. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8(6), 4–43. <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1625>.
- Jiang, L., Yu, S., & Wang, C. (2020). Second language writing instructors' feedback practice in response to automated writing evaluation: A sociocultural perspective. *System*, 93, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102302>
- Koltovskaia, S. (2022). Postsecondary L2 writing teachers' use and perceptions of Grammarly as a complement to their feedback. *ReCALL*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000179>
- Li, Z. (2021). Teachers in automated writing evaluation (AWE) system-supported ESL writing classes: Perception, implementation, and Influence. *System*, 99, 102505. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102505>
- Li, R. (2023). Still a fallible tool? Revisiting effects of automated writing evaluation from activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 54(3), 773–789. <https://doi.org/10.1111/bjet.13294>
- Li, Z., Link, S., Ma, H., Yang, H., & Hegelheimer, V. (2014). The role of automated writing evaluation holistic scores in the ESL classroom. *System*, 44, 66–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.007>
- Link, S., Dursun, A., Karakaya, K., & Hegelheimer, V. (2014). Towards better ESL practices for implementing automated writing evaluation. *CALICO Journal*, 31(3), 323–344. <https://doi.org/10.11139/cj.31.3.323-344>
- Link, S., Mehrzad, M. & Rahimi, M. (2020). Impact of automated writing evaluation on teacher feedback, student revision, and writing improvement. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 605–634. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1743323>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. John Wiley & Sons.
- McCombes, S. (2023). What is a research design. Types, guide & examples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.com/methodology/research-design/>
- Ranalli, J. (2018). Automated written corrective feedback: How well can students make use of it? *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 653–674. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1428994>
- Ranalli, J., & Yamashita, T. (2022). Automated written corrective feedback: Error correction performance and timing of delivery. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–25. <http://hdl.handle.net/10125/73465>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research (4th ed.)*. Sage Publications.
- Stevenson, M. (2016). A critical interpretative synthesis: The integration of automated writing evaluation into classroom writing instruction. *Computers and Composition*, 42, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.05.001>
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2019). Automated feedback and second language writing. *Cambridge University Press eBooks*, 125–142. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.009>
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research design in special education*. OMerill Publishing Company.

- Thi, K. N., & Nikolov, M. (2022). How teacher and Grammarly feedback complement one another in Myanmar EFL students' writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 767-779. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00625-2>
- Qassemzadeh, A., & Soleimani, H. (2016). The impact of feedback provision by Grammarly software and teachers on learning passive structures by Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1884-1894. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.23>
- Wang, P. L. (2015). Effects of an automated writing evaluation program: Student experiences and perceptions. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 79–100. <https://e-flt.nus.edu.sg/v12n12015/wang.pdf>
- Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2013). Exploring the impact of using automated writing evaluation in English as a foreign language university students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 234–257. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.655300>
- Warschauer, M. & Grimes, D. (2008) Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 3(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/15544800701771580>
- Weigle, S. C. (2013). English language learners and automated scoring of essays: Critical considerations. *Assessing Writing*, 18(1), 85–99. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.10.006>
- Wilson, J. M., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, 100, 94–109. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.004>
- Wilson, J., Ahrendt, C., Fudge, E. A., Raiche, A., Beard, G., & MacArthur, C. (2021). Elementary teachers' perceptions of automated feedback and automated scoring: Transforming the teaching and learning of writing using automated writing evaluation. *Computers & Education*, 168, 104208. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104208>

Appendix 1. *Semi-structured Interview Questions* Adapted from Koltovskaia (2022), and Ene & Upton (2014) and Ferris (2006)

Demographic information

1. Do you have L2 teaching writing experience? If yes, how long have you been teaching L2 writing?
2. What's your overall English language teaching experience?
3. Do you use standard or premium version of Grammarly? How long?

Questions about prior experience with AWE

4. What do you know about automated writing evaluation (AWE) systems and similar tools? Have you ever used one before?
5. What is your general attitude toward using AWE in L2 writing classrooms?

Questions about teachers' perceptions of Grammarly to supplement their feedback

6. How do you feel about using Grammarly to supplement your feedback on writing assignments of your students?
7. In your opinion, what are the main benefits of using Grammarly in providing feedback on students' writing assignments in terms of higher order and lower order concerns?
8. In your opinion, what are the main drawbacks of using Grammarly in providing feedback on students' writing assignments in terms of HOCs and LOCs?

Appendix 2. *Error Categories Rubric* (Koltovskaia, 2022)

HOCS (HIGHER-ORDER CONCERNS)	-Content	-Clarity and understandability
	-Organization	-Development or lack of development
	-Coherence	-Accuracy of information, truth value of claim, accuracy of interpretation
	-Cohesion	-Transitions -Thesis statement -Topic sentence -Coherence, cohesion -Idea placement -Paragraph order
LOCS (LOWER-ORDER CONCERNS)	-Vocabulary	-Word choice, collocations, phrasing
	-Grammar	-Sentence structure
	-Syntax	-Word choice
	-Morphology	-Verb tense
	-Mechanics	-Verb form -Noun endings (singular/plural) -Word form -Articles/determiners -Pronouns -Preposition -Conjunctions -Subject-verb agreement -Punctuation -Missing word -Extra word, redundancy, or repetition -Overall quality of grammar -Spelling -Documentation or attribution -Formatting and style

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin otomatik yazılı düzeltici geribildirim (OYDG) araçlarına yönelik algılarını incelemekte ve özellikle *Grammarly* üzerinde odaklanarak, üst-düzye kategoriler (ÜDK) ve alt-düzye kategoriler (ADK) açısından yazma ödevlerine geri bildirim sağlama üzerine görüşlerini araştırmaktadır. OYDG araçları, yazılan metnin çeşitli yönlerine otomatik geri bildirim sağlarlar; bunlar arasında dilbilgisi, kelime dağarcığı ve stil bulunur. Bu araçlar, hızlı bir şekilde düzeltme ve rapor oluşturma becerileri sayesinde öğretmenlerin iş yükünü azaltmaları bakımından son zamanlarda popülerlik kazanmıştır. Öğretmenlerin bu araçlar hakkındaki görüşleri, öğrencilerin eğitim teknolojileri ile etkileşimlerini etkileyebileceğinden dolayı bu çalışma öğretmenlerin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. *Grammarly*, yaygın olarak kullanılan bir OYDG aracıdır. Hem ücretsiz hem de premium sürümleri bulunmaktadır, bu çalışma sadece premium sürümünü kapsamaktadır. *Grammarly*, dilbilimsel hataları doğru bir şekilde tanımlama ve düzeltme yeteneği ile çok sayıda hata kategorisinde geri bildirim sağlama konusunda övgü almaktadır ve Microsoft Word gibi araçları geride bırakmaktadır. Eğitim kurumlarında global düzeyde popülerliğine rağmen, literatürde *Grammarly* üzerine henüz sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple bu çalışma, yazma dersinde verilen düzeltici geri bildirim üst- ve alt-düzye kategorilere ayırarak *Grammarly*'nin hangi kategori için daha faydalı olduğunu anlamaya çalışmaktadır. ÜDK, içerik ve organizasyon gibi metin düzeyi hatalara odaklanırken; ADK, dilbilgisi ve kelime dağarcığı gibi biçim düzeyi hataları ele alır. Önceki çalışmaların bazıları, OYDG araçlarının ADKdeki hataları ele almak için etkili çalıştığını ve böylelikle öğretmenlere ÜDKdeki hatalara daha fazla geribildirim vermeye odaklanma fırsatı sunabildiği için faydalı olduğunu savunurken, bazı çalışmalar ise öğretmenlerin hem ÜDK hem de ADKdeki hatalar için zaman kaybettiğini ve bu yüzden daha yorucu olabileceğini iddia etmektedir.

Yöntem: Bu çalışma, 10 İngilizce dil öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren nitel bir araştırma tasarımı kullanmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerinin yazılarının geri bildirimini sağlamak için *Grammarly Premium*

kullanmışlardır. Veri analizi, MAXQDA 22 yazılımı kullanılarak içerik analizinin yapılmasıyla tamamlanmıştır. Görüşmelerden ortaya çıkan çıkarımlar, öğretmenlerin OYDG araçları ile önceki deneyimlerini ve *Grammarly*'nin ÜDK ve ADK için avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini içerir. Hata kategorilerinin rubriği, yazma geri bildirimini iki kategoriye ayırarak incelemiştir: ÜDK, içerik, düzen, tutarlılık ve uyumluluk gibi söylem düzeyindeki yönleri içerirken, ADK kelime dağarcığı, dilbilgisi, sözdizimi, morfoloji ve mekanik gibi biçim düzeyindeki unsurları ele alır (Koltovskaia, 2022).

Bulgular: Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin *Grammarly*, *Quillbot*, *ChatGPT*, *Microsoft Editor* ve *Writelab* gibi OYDG araçlarına yönelik önceki deneyimleri, bu araçlara karşı genel olarak olumlu bir tutumu yansıtmaktadır. Katılımcılar, bu araçların temel hataları tanımlama, netlik ve tutarlılık konularında yardımcı olma ve öğretmenlerin iş yükünü azaltma konularında etkili olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğretmen geri bildirimini içerik, düzen, tutarlılık ve uyumluluk gibi ÜDK kategorisinde yetersiz bulduklarını vurgulayarak çekimser kalmışlardır. Öğretmenlerin *Grammarly*'e olan görüşlerine gelirse, *Grammarly*, özellikle dilbilgisi, mekanik ve kelime dağarcığı gibi ADKdeki hataları ele almak için oldukça faydalı bulundu. Öğretmenler, *Grammarly*'nin özne-fiil uyumu, noktalama işareti ve kelime seçimi gibi dilbilgisi hatalarını düzeltme yeteneğini takdir ettiler. Bununla birlikte, *Grammarly* özellikle tutarlılık ve uyumluluk gibi ÜDKdeki hataları ve düzeltmeleri ele almak konusundaki etkililiği sınırlı bulundu ve genellikle yanlış veya ilgisiz önerilerde bulunduğu tespit edildi. Yine de öğretmenler, *Grammarly*'i iş yüklerini azaltmak ve öğrenci çalışmalarını gözden geçirmek için 'ikinci bir göz' olarak faydalı buldular. Bununla birlikte, öğretmenler *Grammarly*'nin önerilerinin güvenilirliği, ÜDKdeki hataları tespit etmedeki sınırlılığı ve premium sürümünün maliyeti gibi konularda endişelerini dile getirdiler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri, öğrenci yazılarının ADKdeki hataları ele almak için *Grammarly* gibi OYDG araçlarının kullanımını genel olarak olumlu karşıladılar. Bu araçların dilbilgisi, mekanik ve kelime dağarcığı hatalarını tespit etme ve düzeltme konusunda faydalı olduğunu buldular ve sonuçta iş yüklerini azalttığını söylediler. Ancak bu araçların ÜDKdeki hataları ele almak konusunda daha az etkili olduğu ve öğretmenlerin yazılan yazılara geribildirim verirken ÜDKdeki hatalar için otomatik yazılı düzeltici geri bildirim güvenme konusunda dikkatli yaklaşıtlarını söylemişlerdir. Bu nedenle, bu çalışma, yazma dersinde geri bildirim için ADKdeki hataları ele almak için *Grammarly*'nin potansiyel faydalarını vurgularken, ÜDKdeki hataları etkili bir şekilde ele almak için ise hem otomatik hem de öğretmen tarafından geribildirim verilerek dengenin korunmasının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bu araçları nasıl gördüğü ve nasıl kullandığına dair görüşleri sunmayı ve dil eğitiminde bu araçların rolü üzerine devam eden araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Gelecekteki araştırmalar, OYDG araçlarının yazma sınıflarına daha etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceğini, özellikle ÜDKdeki hataları ele almak için nasıl daha etkili olabileceğini araştırabilir.

An Investigation of Prospective Teachers' and Teacher Trainers' 21st Century Skills Awareness*

Nida Nur IŞIK¹  Eda ERCAN DEMİREL² 

¹Master of English Language Teaching, Ministry of National Education, English Language Teacher, Konya, Türkiye

nidnurisik@gmail.com

²Assist. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Konya, Türkiye

ceercan84@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 14.08.2023

Kabul: 12.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

21. yüzyıl,
Farkındalık,
İngilizce öğretmen adayları,
İngilizce öğretmen eğiticileri.

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının ve İngilizce öğretmen eğiticilerinin 21. yüzyıl becerileri farkındalık düzeylerini ve katılımcıların 21. yüzyıl becerileri farkındalıklarına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma karma yöntem araştırma deseninde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 167 3. ve 4. sınıf İngilizce öğretmen aday ve Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan 8 (tamamı) İngilizce öğretmen eğiticisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın nicel verilerini toplamak için “Öğretmen Adayları İçin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeği”, çalışmanın nitel verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış röportaj soruları kullanılmıştır. Röportajlar, amaç doğrultusunda seçilmiş 20 İngilizce öğretmen aday ve rastgele seçilmiş 4 İngilizce öğretmen eğiticisi ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının ve İngilizce öğretmen eğiticilerinin 21. yüzyıl becerileri farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Nitel sonuçlar ise İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemli olduğunu düşündüklerini, İngiliz Dili Eğitiminde en etkili becerinin iletişim olduğunu, kendilerini çoğunlukla yeterli gördüklerini ve kendilerini en çok sosyal ortamlarda geliştirdiklerini; İngilizce öğretmen eğiticilerinin ise 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemli olduğunu düşündüklerini, İngiliz Dili Eğitiminde en etkili becerinin eleştirel düşünme olduğunu, yarısının kendisini yeterli görürken diğer yarısının geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu ve kendilerini en çok mesleki eğitimlere katılarak ve okuyarak geliştirdiklerini göstermiştir.

Öğretmen Adaylarının ve Öğretmen Eğiticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Farkındalıklarının İncelenmesi

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 14.08.2023

Accepted: 12.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

21st century skills,
Awareness,
Prospective
Teachers of English
(PTE),
Teacher trainers of
English (TTE).

This study aims to investigate prospective teachers of English' (PTE) and teacher trainers of English' (TTE) 21st century skills awareness levels, and to examine participants' perceptions on their 21st century skills awareness. It was carried out in a mixed method research design, and it was conducted with 167 3rd and 4th-grade PTEs studying at Necmettin Erbakan University Department of English Language Teaching (ELT) in the 2022-2023 academic year, and 8 (all) TTEs working at Necmettin Erbakan University Department of ELT. '21st Century Skills Efficiency Perceptions Scale for Teacher Candidates' was used to collect the quantitative data and a semi-structured interview was used to collect the qualitative data of this research study. Interviews were conducted online with 20 purposefully selected prospective teachers of English and 4 randomly selected teacher trainers of English. The quantitative data were analysed using the SPSS 26.0 package program while the qualitative data were analysed using the content analysis method. Quantitative results showed that the 21st century skills awareness levels of PTEs and TTEs were moderate. The qualitative results showed that the PTEs think having 21st century skills is important, the most effective skill in ELT is communication, they mostly consider themselves sufficient, and they improve themselves mostly in social environments. Besides, TTEs think having 21st century skills is important, the most effective skill in ELT is critical thinking, half of them consider themselves sufficient while the other half consider themselves in need of improvement, and they improve themselves mostly by attending vocational training and reading.

Atıf/Citation: Işık, N. N. & Ercan Demirel, E. (2023). An Investigation of Prospective Teachers' and Teacher Trainers' 21st Century Skills Awareness. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1199-1215.



*This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

*This research was adapted from the master's thesis named “Awareness on 21st Century Skills Two Sides of a Coin: Prospective Teachers of English and Teacher Trainers of English” prepared by the first author under the supervision of the second author.

INTRODUCTION

In the 21st century, the characteristics expected from individuals have changed as a result of advancements in science, technology, the economy, and politics (Cansoy, 2018; Wagner, 2010). As digital technologies have become widespread and used on a global scale, concepts such as the internet of things (IoT), robotics and artificial intelligence have brought about a great change and transformation process in social, economics, health and education fields (Işıkçı & Çoklar, 2022). Creativity, critical thinking, communication and collaboration, innovation, productivity, flexibility and adaptability, problem-solving, initiative and self-direction, self-efficacy, metacognition, planning, information-media and technology literacy (Ciğerci, 2020), self-regulation, reasoning (Ahonen & Kinnunen, 2014), collaborative and complex problem solving, digital information literacy (Geisinger, 2016), information and communication technology (ICT) literacy (Ainley et al., 2016), global citizenship, global awareness, responsibility, leadership, citizenship literacy, decision making, lifelong learning (Koçak & Göksu, 2020) have become categorised among the 21st century skills that students need in an educational setting. The skills of the 21st century are not only knowledge or skill alone; they also include performance, comprehension, and knowledge (Kan & Murat, 2018). Therefore, in the century we currently live, it is essential for everyone to possess these abilities in order to adapt to life in general.

Various institutions and organizations have identified and categorized the 21st century skills in different ways like Partnership for 21st Century Skills (P21), EnGauge North Central Regional Educational Laboratory 21st century skills (NCREL), Assessment & Teaching of 21st Century Skills (ATCS), The American National Research Council (NRC), International Society for Technology in Education (ISTE), The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), The Asian Society, Tony Wagner’s Framework of 21st Century Skills, and Ministry of National Education (MONE). In this respect, the P21 Framework basically, which is taken as a basis in this research study since it is the one that is accepted commonly, and the other 21st Century Skills Frameworks accepted in the literature are examined and compared below (See Table 1).

Table 1. Comparison of 21st Century Skills Classifications.

FRAMEWORKS	DOMAINS	CLUSTERS OF COMPETENCIES
The Partnership for 21st Century Skills (P21, 2019)	Life and Career Skills	Flexibility and adaptability, leadership and responsibility, productivity and accountability, initiative and self-direction
	Learning and Innovation Skills	Critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, creativity, innovation
	Information, Media, and Technology Skills	Information literacy, media literacy, information and communication technology literacy
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2018)	Knowledge	Disciplinary knowledge, interdisciplinarity knowledge, epistemic knowledge, procedural knowledge
	Skills	Cognitive and meta-cognitive skills, practical and physical skills, social and emotional skills
	Attitudes and Values	Personal values, social values, societal values, human values
International Society for Technology in Education (ISTE, 2016)	Empowered Learner	Setting and reaching learning goals, creating unique learning environments, using technology in learning environments
	Global Collaborator	Working and collaborating with local and global teams, using digital tools to enrich their learning
	Creative Communicator	Expressing oneself creatively using different sources
	Computational Thinker	Using technology for problem-solving and strategy development
	Innovative Designer	Using various technologies to identify and solve problems in a design process by creating new, useful, or creative solutions
	Knowledge Constructor	Constructing knowledge, creating creative works, critical thinking

Table 1. (Cont.) Comparison of 21st Century Skills Classifications.

FRAMEWORKS	DOMAINS	CLUSTERS OF COMPETENCIES
International Society for Technology in Education (ISTE, 2016) (Cont.)	Digital Citizen	Living in an interconnected digital world, recognizing learning and working rights, responsibilities and opportunities, acting safely, legally and ethically
The American National Research Council (NRC, 2011)	Cognitive Competency	Technical knowledge, problem-solving, critical thinking
	Interpersonal Competency	Appreciation for diversity, social skills, teamwork and collaboration, intellectual openness, complex communication
	Intrapersonal Competency	Self-regulation, self-management, self-improvement, time management, flexibility, executive functioning
The Asian Society (Soland et al., 2013)	Cognitive Competencies	Academic mastery, creativity, critical thinking
	Interpersonal Competencies	Global awareness, leadership, communication and collaboration
	Intrapersonal Competencies	Learning how to learn, intrinsic motivation, growth mindset
EnGauge North Central Regional Educational Laboratory (Lemke, 2002)	Digital-Age Literacy	Information literacy, scientific literacy, economic literacy, basic literacy, visual literacy, multicultural literacy, technological literacy, global awareness
	Inventive Thinking	Adaptability, managing complexity, risk-taking, self-direction, creativity, curiosity, higher-order thinking, sound reasoning
	Effective Communication	Teaming and collaboration, social and civic responsibility, personal responsibility, interpersonal skills, interactive communication
	High Productivity	Planning, prioritizing, managing for results, ability to produce relevant and high-quality products, effective use of real-world tools
Assessment & Teaching of 21st Century Skills Framework (Scardamalia et al., 2010)	Ways of Thinking	Creativity and innovation, problem-solving and decision making, metacognition, learning to learn, critical thinking,
	Ways of Working	Collaboration and Communication
	Tools for Working	Information literacy, informational and communication technology literacy
	Living in the World	Life and career skills, global and local citizenship, personal and social responsibility including cultural awareness and competence
Tony Wagner's Framework (Wagner, 2010)	Critical Thinking and Problem Solving	Questioning the accuracy of information
	Collaboration Across Networks and Leading by Influence	The need for leadership and the ability to work together
	Agility and Adaptability	Using different tools for problems, working in harmony
	Initiative and Entrepreneurship	Taking risks and initiative when necessary
	Effective Oral and Written Communication	Expressing oneself correctly in oral and written communications
	Accessing and Analyzing Information	Reusing the information in a creative way thanks to imagination
	Curiosity and Imagination	Empathy, productivity and imagination
American Association of Colleges & Universities (AACU, 2007)	Cultural, Physical and Natural World Knowledge	Science, social sciences, humanities, mathematics, history, language, and arts
	Intellectual and Practical Skills	Inquiry and analysis, written and verbal communication, critical and creative thinking, information literacy, digital literacy, problem-solving, and teamwork
	Personal and Social Responsibilities	Foundations and skills for civics, intercultural knowledge and competence, lifelong learning, ethical reasoning and behaviour
	Holistic Learning	Synthesizing and making progress

Table 1. (Cont.) Comparison of 21st Century Skills Classifications.

FRAMEWORKS	DOMAINS	CLUSTERS OF COMPETENCIES
Ministry of National Education 21st Century Skills (MEB, 2017)	Communication in Mother Tongue	The ability to communicate effectively using written, verbal and non-verbal communication tools
	Communication in Foreign Languages	The ability to recognize cultural elements and language diversity, understand oral and written messages, understand what is read, respect cultural diversity, be curious and interested in language learning
	Math Proficiency	The ability to know mathematical theories, measurements, formulas, understanding and using mathematical terms, apply basic mathematical formulas in daily life, develop a positive attitude towards mathematics
	Science and Technology Proficiency	The ability to ask questions to understand natural life, comprehend the impact of science and technology on natural life, comprehend the features of scientific inquiry, establish cause and effect relationships
	Digital Proficiency	The ability to research, question the reliability of the information presented, use the necessary tools for cultural, social and professional purposes
	Learning to Learn	The ability to know their own learning strategies and strengths/weaknesses, acquire self-discipline and independent study skills, evaluate their own learning, develop problem-solving skills, and benefit from their own previous learning and experiences
	Perception of Initiative and Entrepreneurship	The ability to recognize opportunities, work individually and as a group, take risks, assess the situation, take initiative and think innovatively, and be determined to achieve goals
	Social and Public Proficiency	The ability to know basic concepts related to society and culture, be aware of and respect cultural diversity, empathize, cooperate, avoid conflicts, follow current developments, and deal with the solution of problems that concern the society
	Cultural awareness and expression	The ability to be aware of local, national and international cultural heritage, have knowledge of cultural studies and popular culture, be aware of cultural and linguistic diversity, participate in cultural life

Having a clear categorisation of the 21st century skills and comprehension of the need to have them to survive in the new era, nowadays, providing students with these 21st century skills has become one of the topics on the agenda undoubtedly. In order to bring in these skills, countries have been changing their educational programs and curricula to match the demands and requirements of the 21st century. In determining education programs, economic and political conditions, scientists, educators, students, parents, and society have important places (Kaleci & Cihangir, 2019) because the education policies of societies that want to participate in the global race aim to raise the needed human profile (Tosik-Gün & Güyer, 2019). What's more, many studies have been focusing on the 21st century skills and its awareness to provide sound basis, data and for the development of education to meet the objectives the new era has brought. Reviewing the literature, many studies have been identified on the 21st century skills awareness. In some studies that revolve around the secondary school context, it was concluded that the eighth-grade students of secondary school had a high level of 21st century skills in science education, there was a significant difference between the 21st century skill levels of the students and their gender, and this difference was in favour of female students (Karakaş, 2015), students had higher levels of 21st century learning skills and female students had higher scores than male

students (Bozkurt & Çakır, 2016), students had high perceptions of 21st century learning skills and learning to learn, problem-solving, cooperation and communication skills, their active learning skills were moderate, female students perceived 21st century learning skills at a higher level than male students, and 7th-grade students perceived 21st century learning skills at a higher level than 6th and 8th-grade students (Önür & Kozikoğlu, 2019), gifted students had higher 21st century skills than students with normal development (Nacaroglu, 2020).

In a research study within the high school context, it was concluded that the students' use of the 21st century learner skills were above the medium level, the use of these skills differed significantly according to their grade levels and educational purposes, and the 21st century skills usage level scores of 11th and 12th-grade students were found to be higher than the 9th and 10th grade-students (Zeybek, 2019).

At the tertiary level, it was concluded that undergraduate students studying in the English Language and Literature department were conscious of 21st century skills and most of them use the 21st century skills in their lives (Irgatoğlu & Pakkan, 2020). In the studies conducted to determine the 21st century skills of the students studying at the education faculties of the universities and the preservice teachers, there was a statistically significant difference in the perceptions of the prospective teachers about lifelong learning competencies according to the gender and the department they study (Evin-Gencil, 2013), teaching skills varied greatly depending on the department, academic success, private lesson experience, teaching practice, and gender (Tican & Deniz, 2018), prospective teachers had a level of agreement with the sub-dimensions of 21st century skills that is higher than moderate (Kan & Murat, 2018), pre-service teachers who received pedagogical formation education had 21st century skills at a sufficient level, and there were no significant difference between 21st century skills in terms of gender and department they study (Erten, 2019), and that digital storytelling helped primary school teacher candidates develop their 21st century competencies (Cığerci, 2020).

In the studies conducted to determine the 21st century skills of pre-service teachers studying in the ELT departments of universities, it was concluded that although the perceptions of pre-service English teachers about 21st century learning were quite positive, they believed that the 4C awareness level was moderate and they believed that the 4C had positive effects on their professional development (Bedir, 2019). English teacher candidates found themselves competent in the titles of 'Intercultural Skills', 'Learning and Innovation Skills', 'Career Skills' and 'Life Skills', they cared about having them, and they thought that the education they received was insufficient in gaining 21st century skills (Aydın Tan-Şişman, 2021), project-based learning practice helped English teacher candidates develop their 21st century skills and project-based learning improved their 21st century skills (Fatmawati, 2018), English teacher candidates did not have a clear understanding of what 21st century skills were, but they still had a very positive attitude towards integrating 21st century skills into foreign language lessons and it was necessary to raise awareness of foreign language teachers about using and teaching 21st century skills in their classrooms (Baran-Łucarz & Klimas, 2020).

In the studies conducted on the teachers, it was concluded that the teachers working in primary schools offered more supportive learning environments for their students' learning when they have positive attitudes towards the 21st century skills (Anagün, 2018). Teachers consider themselves as 'high level' when their levels of self-efficacy perception of the 21st century skills were examined, and their perceptions of the 21st century skills proficiency did not differ according to educational status, gender and professional seniority (Cemaloğlu et al., 2019). Teachers working in secondary schools thought that their 21st century teaching skills were at a high level, that there was no difference in terms of gender and years of seniority in their use of the 21st century teaching skills, and that the use of the 21st century teaching skills differed in some dimensions according to the faculty they graduated from (Gürültü et al., 2019).

In the studies conducted on English teachers, it was concluded that teachers were aware of the importance of including critical thinking skills in their lessons but they were not supported in the application phase (Tuzlukova et al., 2018), teachers had positive attitudes towards both 21st century skills and using technological tools in their teaching (Şahin & Han, 2020), the development of teachers' perspectives on educational technology and material development competencies related to the 21st century skills was possible with strategy training (Yeni & Can, 2022), teachers' potential to integrate 21st century skills into the classroom was related to their knowledge about skills (Mehdaoui & Benabed, 2022).

Although there have been many studies on the 21st century skills and awareness, with a need for an extensive study combining TTEs' and PTEs' 21st century skills awareness, the present study was conducted. Aiming to investigate the 21st century skills awareness levels of PTEs and TTEs, the study seeks answers to the following research questions:

1. Are the PTEs aware of the 21st century skills?
2. Are the TTEs teaching in ELT Department aware of the 21st century skills?
3. What are the perceptions of the participants about their awareness on the 21st century skills?

METHOD

Research Design

The present study employs a mixed-method research design using both qualitative and quantitative methods in a single study (Creswell, 1999). First, the quantitative data is collected by using a scale, then a semi-structured interview is used to verify the results obtained through the quantitative one.

Participants

This research study was conducted with 175 voluntary participants: there are 167 PTEs studying in Necmettin Erbakan University at the Department of English Language Teaching in the 2022-2023 academic year (See Table 2.), and 8 (all) TTEs currently working in Necmettin Erbakan University at the department of English Language Teaching (See Table 3.).

Table 2. and Table 3. display the frequency and percentage values in relation to the demographic characteristics of the prospective teachers of English, and teacher trainers of English who took part in this study. The demographic information is presented with the intent to provide background of the participants.

Table 2. *Frequency and Percentage Values of PTEs by Sociodemographic Characteristics.*

VARIABLES		FREQUENCY (N)	PERCENTAGE (%)
Gender	Male	53	31,7
	Female	114	68,3
	Total	167	100
Age	19	4	2,4
	20	28	16,8
	21	72	43,1
	22	34	20,4
	23+	29	17,4
	Total	167	100
Grade	3rd Grade	63	37,7
	4th Grade	104	62,3
	Total	167	100
Graduation	Anatolian High School	120	71,9
	Anatolian Imam Hatip High School	20	12
	Science High School	5	3
	Social Sciences High School	2	1,2
	Vocational and Technical High School	6	3,5

Table 2. (Cont.) Frequency and Percentage Values of PTEs by Sociodemographic Characteristics.

VARIABLES		FREQUENCY (N)	PERCENTAGE (%)
Graduation (Cont.)	Others	14	8,4
	Total	167	100
Monthly Income Level (₺)	0-999	83	49,7
	1000-2999	55	32,9
	3000-5999	20	12
	6000+	9	5,4
	Total	167	100

Table 3. Frequency and Percentage Values of TTEs by Sociodemographic Characteristics.

VARIABLES		FREQUENCY (N)	PERCENTAGE (%)
Gender	Male	2	25
	Female	6	75
	Total	8	100
Age	35-44	5	62,5
	45-54	3	37,5
	Total	8	100
Years of Experience	6-10	1	12,5
	11-15	2	25
	16-20	2	25
	21-25	2	25
	26+	1	12,5
	Total	8	100
Degree	MA	1	12,5
	Ph.D.	7	87,5
	Total	8	100
Numbers of Course Given Related to 21st Century Skills	1	5	62,5
	3	3	37,5
	Total	8	100

Research Instruments and Processes

To collect quantitative data, “21st Century Skills and Competences Scale” developed by Anagün et al. (2016) (Cr. .91 for the present study) was administered to measure participants’ awareness levels of the 21st century skills by taking the necessary permission. The scale consists of 42 items and has 3 sub-dimensions as “*Learning and Renewal Skills*”, “*Life and Career Skills*”, and “*Knowledge, Media and Technology Skills*”. Items in the scale were applied in a five-point Likert structure (“*Always. (5)*”- “*Never. (1)*”). After reaching the desired number of participants in the quantitative data collection process, the researcher conducted a semi-structured interview with 4 randomly chosen TTEs who are training in the Department of English Language Teaching and 20 purposefully chosen PTEs based on their scale scores in order to learn more about their awareness on 21st century skills. This interview which was adapted (Bedir, 2019) in light of the findings of the questionnaire was conducted in order to get further and in-depth information. The interview questions were prepared, checked, and finalised under the guidance of field experts in line with the research questions of the study. When data saturation was reached, the process finished. Data collection provided both quantitative and qualitative findings.

Data Analysis

The IBM SPSS 26 program was used to analyse the data that were gathered for the study, and it was checked to see if the scale had a reverse item. It was seen that just Item 27 was reversed. No missing value was

seen when the program checked the presence of missing data. A normality test was used after the scores gathered were checked for reliability (Cr. .91). Having a normal distribution and being reliable, the data was analysed thoroughly. To obtain the quantitative results of the study, median, percentage, and frequency analysis were assessed depending on the variable by SPSS 26.0 package program.

For the qualitative part of the study, PTEs who were below and above the median were identified after a ranking was generated based on the outcomes from the scale utilized in the earlier stage. As a result, four separate groups of PTEs were formed: the first group consisted of 3rd grade PTEs whose scale scores were below the median, the second group consisted of 3rd grade PTEs whose scale scores were above the median, the third group consisted of 4th grade PTEs whose scale scores were below the median, and the fourth group consisted of 4th grade PTEs whose scale scores were above the median. Qualitative data were analyzed through the use of the content analysis technique, which organizes the collected data so that concepts can be articulated and then investigates the relationships between these concepts, (Yıldırım & Şimşek, 2016). The findings were grouped into two categories as themes and sub-themes for each participant group.

Ethics

This research study is ethically approved by Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Necmettin Erbakan University (2022/322,12.09.2022).

FINDINGS

Quantitative Findings

Findings on PTEs' Awareness Levels on their 21st Century Skills

Table 4. provides the frequency and percentage values of PTEs' awareness levels of their 21st century skills by median (See Table 4.).

Table 4. Frequency and Percentage Values of PTEs' Awareness Levels on Their 21st Century Skills by Median.

		FREQUENCY (N)	PERCENTAGE (%)
PTEs' Levels of Their Awareness on 21st Century Skills	High	79	47,3
	Low	88	52,7
	Total	167	100

Table 4. presents the awareness levels of PTEs participating in the research on their 21st century skills. It is seen that while 79 (47,3%) PTEs have a high level of 21st century skills awareness, the remaining 88 (52,7%) PTEs have a low level of 21st century skills awareness (m=168) when the data was analysed by taking the median as a basis.

Findings on TTEs' Awareness Levels on their 21st Century Skills

Table 5. provides the frequency and percentage values of TTEs' awareness levels of their 21st century skills by median (See Table 5.).

Table 5. Frequency and Percentage Values of TTEs' Awareness Levels on Their 21st Century Skills by Median.

		FREQUENCY (N)	PERCENTAGE (%)
TTEs' Levels of Their Awareness on 21st Century Skills	High	3	37,5
	Median	2	25
	Low	3	37,5
	Total	8	100

Table 5. presents awareness levels of TTEs participating in the research on their 21st century skills. It is seen that 3 (37,5%) TTEs had a high level of 21st century skills awareness, 2 (25%) TTEs had the same score as the median, and the remaining 3 (37,5%) TTEs had a low level of 21st century skills awareness (m=186) when the data was analyzed by taking the median as a basis.

Qualitative Findings

Findings on PTEs' Perceptions about their Awareness on the 21st Century Skills

The findings obtained from the interview were divided into two categories as themes and sub-themes. There are 4 main themes and 13 sub-themes for PTEs. Table 6. presents the main themes (See Table 6.).

Table 6. Main Themes on PTEs' Perceptions about Their Awareness on the 21st Century Skills.

PARTICIPANTS	THEME NUMBER	THEME NAME
PTEs	P1	The significance of 21st century skills in ELT
	P2	The most effective 21st century skills in ELT
	P3	Self-awareness on 21st century skills
	P4	Personal development in 21st century skills

P1. The Significance of the 21st Century Skills in ELT

"How important do you think the 21st century skills are in English Language Teaching?" was Question 1 in the semi-structured interview. Sub-themes related to the replies of PTEs are presented below (See Table 7.).

Table 7. Sub-themes Regarding PTEs' Responses on the Significance of the 21st Century Skills in ELT.

	SUB-THEMES	N	%
Important		20	100
Total		20	100

All PTEs (100%) who took part in this study think that the 21st century skills are 'Important' in ELT. Below, the opinions of PTEs reflecting this situation are presented:

"I think they are extremely important. Especially in the field of teaching, new methods and new approaches are constantly being developed both technologically and educationally. ... If we want to be good teachers, we need to be ready to adapt to 21st century skills as quickly as possible because there is a constantly evolving world, a constantly evolving technology. And if we want to perform our profession well, we must keep up with these changes." (PTE3)

"21st century skills are of great importance not only in English Language Teaching but also in the teaching of all languages, because we, as prospective teachers, contribute to the upbringing of a generation. The more critically we can impart knowledge to our students, the more our students learn and apply it." (PTE5)

P2. The Most Effective 21st Century Skills in ELT

"What do you think are the most effective skills here?" was Question 2 in the semi-structured interview. Sub-themes related to the replies of PTEs are presented below (See Table 8.). Some PTEs stated their opinions related to more than one sub-theme.

Table 8. Sub-themes Regarding PTEs' Responses on the Most Effective 21st Century Skills in ELT.

	SUB-THEMES	f	%
4C Skills	Communication Skills	12	60
	Collaboration Skills	10	50
	Critical thinking Skills	10	50
	Creativity Skills	8	40
	Information, Media and Technology Literacy (ICT) Skills	6	30
	Entrepreneurship Skills	1	5
	All connected to each other, not separable	1	5
	Total	20	100

'Communication Skills' was mostly emphasized among other 21st century skills. And, it was followed respectively by 'Collaboration Skills' 'Critical Thinking Skills', 'Creativity Skills' and 'Information, Media and Technology Literacy Skills'. Below, the opinions of PTEs reflecting this situation are presented:

"I think the most effective 21st century skill is communication because we know that English is the world language and one of the biggest reasons why we learn this language is to be able to communicate both with each other and with the world. In this sense, I think we need 'communication skills' to have full proficiency in this language and to give this proficiency to our students." (PTE16)

"I think collaboration because children, especially young children, learn better by communicating and collaborating with their peers. In other words, language acquisition is easier when social relations are strong. And since they are children of their own level, they learn better by looking at each other, talking to each other." (PTE20)

"I think critical thinking is important because we need to think critically so that we can improve ourselves." (PTE8)

"...We cannot use 21st century skills much, but I think the most important ones are collaboration and creativity. I am not someone who can think and produce many new and different ideas, but if I had such skills, my academic life would have progressed more easily for me." (PTE7)

"The most important of these skills for me is technology literacy because I prefer individual learning more, I can access up-to-date information faster, and I also try to use this skill as much as possible in my Teaching Practice course." (PTE19)

One PTE (5%) thinks that 'All 21st century skills are connected to each other, they are not separable'. Below, the opinion of the PTE reflecting this situation is presented:

"In my opinion, there is no such thing as the most effective. If there was such a thing as the most effective, we would only talk about it, we would not give it as a 4C. I think they all have a connection to each other, so none of them can be used separately from each other." (PTE6)

P3. Self-awareness on the 21st Century Skills

"Do you find yourself sufficient in terms of your individual awareness of 21st century skills?" was Question 3 in the semi-structured interview. Sub-themes related to the replies of PTEs are given below (See Table 9.).

Table 9. Sub-themes Regarding PTEs' Responses on Their Self-awareness on the 21st Century Skills.

SUB-THEMES	N	%
Sufficient	13	65
Insufficient	7	35
Total	20	100

13 PTEs (65%) who took part in this study find themselves 'Sufficient' in terms of their individual 21st century skills awareness. Below, one of the opinions of PTEs reflecting this situation is presented:

"... Although 21st century skills are a very broad subject, many skills complement each other so I can't separate them, I think my awareness is sufficient." (PTE12)

7 PTEs (35%) who took part in this study find themselves 'Insufficient' in terms of their individual 21st century skills awareness. Below, one of the opinions of PTEs reflecting this situation is presented:

"I am not fully sufficient because, when I think about myself, I don't remember ever being guided on this subject and I don't think there were many lectures on this subject." (PTE9)

P4. Personal Development in the 21st Century Skills

"How did/do you improve yourself?" was Question 4 in the semi-structured interview. Below presented the sub-themes related to the replies of PTEs (See Table 10.). Some PTEs stated their opinions related to more than one sub-theme.

Table 10. *Sub-themes Regarding PTEs' Responses on Their Personal Development in the 21st Century Skills.*

SUB-THEMES	f	%
Social exchange	26	130
Making use of technology in terms of theory and practice	12	60
Lack of personal development	4	20
Total	20	100

'Social Exchange' sub-theme was the mostly emphasized among other sub-themes by 26 replies. And it was followed by 'Making use of technology in terms of theory and practice'. Below, some selected responses of PTEs are presented:

"I think I develop myself by communicating with people. Coaching by some of our teachers at the university, my own experiences and my friend environment have improved me. ... The university offered me different perspectives as I acculturated with people from other parts of Turkey in this environment. That is the reason I can say 'I saw 21st century skills practically, not by opening a book.'. Moreover, I have a group of friends with whom we make movies and book critiques. This is perhaps one of the most important reasons why I am creative, self-confident, self-respecting, and self-directed, and questioning and understanding whether a piece of information is true or false. Thanks to the movie critiques we made, I can see that my creativity has improved, and I can see things from different perspectives. ..." (PTE4)

"Especially Instagram helps me in this regard because there are some teachers who shoot videos in their classes at the primary and secondary school levels. They show sample materials, we can see how they use them in their classrooms, and how their classroom management is. ..." (PTE12)

'Lack of personal development' was the least emphasized sub-theme among other sub-themes by 4 replies. Below, one of the opinions of PTEs is presented:

"I cannot say that I have a lot of opportunities to improve myself about these skills outside of school because I am mostly at home. Compared to campus life, we entered a much more stagnant period in terms of communication. After the earthquake happened in Turkiye, almost all students are in their homes. Therefore, we can say that we have a communication interruption." (PTE3)

Findings on TTEs' Perceptions about their Awareness on the 21st Century Skills

The findings obtained from the interview were divided into two categories as themes and sub-themes. There are 4 main themes and 18 sub-themes for TTEs. Table 11. presents the main themes (See Table 11.).

Table 11. *Main Themes on TTEs' Perceptions about Their Awareness on the 21st Century Skills.*

PARTICIPANTS	THEME NUMBER	THEME NAME
TTEs	T1	The significance of 21st century skills in ELT
	T2	The most effective 21st century skills in ELT
	T3	Self-awareness on 21st century skills
	T4	Personal development in 21st century skills

T1. The Significance of the 21st Century Skills in ELT

"How important do you think 21st century skills are in English Language Teaching?" was Question 1 in the semi-structured interview. Below presented the sub-themes related to the replies of TTEs (See Table 12.).

Table 12. *Sub-themes Regarding TTEs' Responses on the Significance of the 21st Century Skills in ELT.*

SUB-THEMES	N	%
Important	4	100
Total	4	100

All TTEs (100%) who took part in this study think that 21st century skills are 'Important' in ELT. Below, one of the opinions of TTEs reflecting this situation is presented:

“English Language Teaching department covers both language education and teacher training. ... Today, very rapid changes are taking place. For example, a new technological tool is introduced every day. ... Literacy skills are very important. One of the most important concepts right now is digital literacy. Therefore, in general, our program should include the intersection of learning skills, literacy skills, and life skills, as it is part of real life. ... Apart from these, we cannot separate culture from any of them, and that is part of it. Therefore, when we consider all these, I think 21st century skills are very important to raise individuals who have language literacy, pedagogical literacy, digital literacy, and cultural literacy, and who are also accustomed to lifelong learning.” (TTE2)

T2. The Most Effective 21st Century Skills in ELT

“What do you think are the most effective skills here?” was Question 2 in the semi-structured interview. Sub-themes related to the replies of TTEs are presented below (See Table 13.). Some TTEs stated their opinions related to more than one sub-theme.

Table 13. Sub-themes Regarding TTEs' Responses on the Most Effective 21st Century Skills in ELT.

SUB-THEMES		f	%
4C Skills	Motivation	1	25
	Communication Skills	1	25
	Collaboration skills	1	25
	Critical Thinking Skills	3	75
	Creativity Skills	2	50
	Analysis and Synthesis Skills	2	50
	Life and Career Skills	2	25
	Learning and Innovation Skills	2	50
	Information, Media, and Technology Literacy (ICT) Skills	2	50
	Problem-solving Skills	2	50
	Risk-taking Skills	1	25
	Productivity Skills	1	25
	Total	4	100

‘Critical Thinking Skills’ was mostly emphasized among 21st century skills by 3 replies, it was followed by *‘Creativity Skills’*, *‘Analysis and Synthesis Skills’*, *‘Life and Career Skills’*, *‘Learning and Innovation Skills’*, *‘ICT Literacy Skills’*, and *‘Problem-solving Skills’* by 2 replies for each. *‘Motivation’*, *‘Communication Skills’*, *‘Collaboration Skills’*, *‘Risk-taking Skills’*, and *‘Productivity Skills’* were the least emphasized skills by 1 reply for each. Below, the opinions of TTEs reflecting this situation are presented:

“Depending on the environment, problem-solving, risk-taking, and productivity skills gain importance. We need to produce solutions according to the problem, we live by taking risks for the future, and we need to add a difference to the things produced. An accurate perception of what is produced also requires media literacy. I think that critical thinking encompasses all of these because it requires skills such as analyzing the given information.” (TTE1)

“Since I am an educator, and touch on the teaching dimension, I want to address learning skills. ... Critical thinking, creativity, and problem-solving skills are required, especially in the teaching phase. Communication is also very important. It is now very important to act collectively as well as individualization. Group work is one of the points we care about, especially in classrooms. Students should also develop their collaboration skills. ... If I had to choose one, I would say problem-solving. Because it is necessary to be able to produce different solutions from time management to the problem encountered in social life.” (TTE3)

T3. Self-awareness on the 21st Century Skills

“Do you find yourself sufficient in terms of your awareness of the 21st century skills?” was Question 3 in the semi-structured interview. Sub-themes related to the replies of TTEs are given below (See Table 14.).

Table 14. Sub-themes Regarding TTEs' Responses on Their Self-awareness on the 21st Century Skills.

SUB-THEMES	N	%
Sufficient	2	50
Can be improved	2	50
Total	4	100

Half of the TTEs (50%) who took part in this study find themselves ‘Sufficient’ in terms of their individual 21st century skills awareness, and the other half of the TTEs (50%) find their sufficiency as “can be improved”. Below, the opinions of TTEs reflecting this situation are presented:

“... I know what these skills are, I have an awareness on them. Maybe we sometimes feel inadequate in the rapid development of educational tools, but we can solve it immediately with problem-solving skills. Therefore, I am aware of it and I think that I am sufficient as much as I need it.” (TTE1)

“I may not be proficient in each of the 21st century skills, but yes on the four 4C skills. ... And there is no end to saying ‘Yes, I am sufficient.’ If you are a lifelong learner, you never feel sufficient anyway. You constantly try to improve yourself, so I think the purpose of the 21st century is to raise this type of learner. In this sense, competence should not be a criterion. I think we always have areas for improvement. ...” (TTE3).

T4. Personal Development in the 21st Century Skills

“How did/do you improve yourself?” was Question 4 in the semi-structured interview. Below presented the sub-themes related to the replies of TTEs (See Table 15.). Some TTEs stated their opinions related to more than one sub-theme.

Table 15. Sub-themes Regarding TTEs' Responses on Their Personal Development in the 21st Century Skills.

SUB-THEMES	f	%
Vocational training - Conferences	4	100
Making use of technology in terms of theory and practice	3	75
Reading books and articles	4	100
Total	4	100

‘Vocational Training’ and ‘Reading books and articles’ sub-themes were mostly emphasized sub-themes by 4 replies for each, and they are followed by ‘Making use of technology in terms of theory and practice’ sub-theme by 3 replies. Below, some selected responses of TTEs are presented:

“First of all, there is an advantage of being an academician. We do not stop reading, we constantly think of ourselves as students. ... While I am doing my job, I am trying to learn from my colleagues, articles, books, vocational training, and I am researching. ... I strongly believe in ‘Teaching is double learning.’ We teach and learn at the same time. ...” (TTE3)

“Articles and scientific data are very important to us. ... Since the information is given in bulk and put into a classification, the articles help me a lot. I also attend conferences and symposiums. My focus is on being able to use the knowledge we have learned. So, my teaching style is generally based on this. This improves my teaching skills.” (TTE4)

DISCUSSION

“Are the PTEs aware of the 21st century skills?” was the first research question of the study. It was observed that while 88 (52.7%) PTEs had a low 21st century skills awareness level, 79 (47.3%) PTEs had a high 21st century skills awareness level when the results obtained from the ‘21st Century Skills and Competences Scale’ was considered (See Table 4.). Regarding the close scores with no significant difference, it can be concluded that the PTEs taking part in the study have a moderate level of the 21st century skills awareness. Similarly, Bedir (2019) found that English teacher candidates have a moderate level of awareness on 4Cs, and also Baran-Lucarz and Klimas (2020) revealed that the majority of EFL teacher candidates lack a clear knowledge of what 21st century abilities are. On the other hand, Irgatoğlu and Pakkan (2020) found the 21st century skills awareness levels of the students studying at the English Language and Literature department to be high. The students in the English Language and Literature department read more books, write more book reviews, reflect critically on the themes in the books they read, and discuss those themes in their classes with others, which may be the reasons that distinguish them from the students in the English Language Teaching Department. In this respect, incorporating these kinds of course materials and activities within the ELT curriculum may be beneficial for PTEs to increase their 21st century skills and awareness levels.

“Are the TTEs teaching in the ELT department aware of the 21st century skills?” was the second research question of the study. It was observed that 3 (37,5%) TTEs had a low 21st century skills awareness level, 2 (25%) TTEs had the same score with median, and 3 (37,5%) TTEs had a high 21st century skills awareness level (See Table 5.). In other words, it may be stated that the number of TTEs with high and low 21st century skills awareness levels was equal, however, the number of TTEs with moderate 21st century skill awareness levels was equal to the median value of 186 with the fewest participation among the others. Because of the fact that the percentages of their scores did not differ significantly from one another, it is accepted that TTEs have a moderate 21st century skills awareness level. There is no similar study found which has revealed similar findings to this study when the previous studies were examined. However, Mehdaoui and Benabed (2022) found that teachers of EFL are fully cognizant of the significance of 21st century skills, and similarly, Tuzlukova et al., (2018) revealed that English teachers, who are working at universities, are aware of the significance of incorporating critical thinking skills into their classes. Comparing PTEs and TTEs findings, it is possible to claim that the TTEs and PTEs’ 21st century skills awareness levels seem to be related and affecting each other.

“What are the perceptions of the participants about their awareness on the 21st century skills?” was the third research question of the study. Based on the findings, considering the opinions of the participants on the significance of 21st century skills in ELT, it was seen that all PTEs and TTEs think the 21st century skills are important in ELT (See Table 7. and 12.). These findings are thought-provoking when the findings from the 21st century skills awareness scale are considered. Findings indicated that PTEs and TTEs who took part in the study have a moderate level of the 21st century skills awareness. However, they expressed the importance of 21st century skills. Therefore, this could be explained by their willingness to get the 21st century skills. Considering the views of the participants on the most effective 21st century skills in ELT, it was seen that communication skills, collaboration skills, critical thinking skills, creativity skills, information, media, and technology skills, and entrepreneurship skills were emphasised by the PTEs respectively (See Table 8.). On the other side of the coin, it was seen that TTEs emphasised critical thinking skills, creativity skills, analysis and synthesis skills, life and career skills, learning and innovation skills, information, media, and technology literacy skills, problem-solving skills, communication skills, collaboration skills, motivation, risk-taking skills, productivity skills respectively (See Table 13.). In addition to the similar findings from the quantitative part of the study, also the perspectives of the TTEs and PTEs seem to be in line, considering critical thinking and creativity to be highlighted more by both groups of participants. Considering the opinions of the participants on their self-awareness on the 21st century skills, it was seen that most of the PTEs find themselves sufficient in terms of their awareness of the 21st century skills (See Table 9.). This result differs from the one revealed by the scale because, even though the majority of PTEs indicated that they find their awareness of the 21st century skills sufficient, the scale did not reveal a high level of awareness. On the other side of the coin, it was seen that half of the TTEs find themselves sufficient in

terms of their awareness of the 21st century skills while the other half think they need to improve themselves (See Table 14.). This might be regarded as positive since half of the TTEs think they are aware, and the other half are still willing to get better. Although PTEs and TTEs have moderate scores of the 21st century skills awareness from the scale, the interview findings show that their self-reflections are positive. This might be explained by their having positive attitudes towards the 21st century skills concept.

When their personal development in the 21st century skills was investigated, it was seen that PTEs improve themselves by using social exchange opportunities, benefiting from technology, making movie and book critiques, making use of others' experiences, and attending some elective courses (See Table 10.). For the TTEs, it was seen that they try to improve their 21st century skills by making use of technology in terms of theory and practice, attending vocational training programs and conferences, and reading books and articles (See Table 15.). The findings show their attempts and willingness to improve themselves in terms of the 21st century skills.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

This study contributed to the relevant literature by shedding light on the PTEs' and TTEs' 21st century skills awareness levels. First, PTEs' and TTEs' 21st century skills awareness levels were analysed by using a scale. Then, the perceptions of the participants on their 21st century skills awareness were analysed through semi-structured interview questions considering the quantitative results. By providing quantitative data, the awareness levels of PTEs and TTEs were examined, and by providing qualitative data, detailed data were gathered and analysed to have an in-depth understanding of the case. Thus, this present study is of great importance since it provides two sides of a coin: both PTEs' and TTEs' 21st century skills awareness levels and their insights. This is highlighting the case of the 21st century skills in the English Language Teaching context from both the prospective teachers' and teacher trainers' perspectives.

In the light of the findings, some suggestions might be presented. First, more flexible planning of curriculum and content of courses may allow teacher trainers to use the 21st century skills more actively in their classes. Therefore, it is advised that EFL teacher trainers increase course practices that let PTEs demonstrate their language proficiency, foster a collaborative environment, put their knowledge and skills into practice (like micro-teaching), and give them opportunities to reflect on their experiences and evaluate their own learning. Regarding the levels of 21st century skill awareness of TTEs and PTEs were discovered to be related, CoHE can plan in-service teacher training activities (online and face-to-face) to raise the 21st century skills awareness of teacher trainers and to support their integration of the skills. In addition, training activities like seminars on the 21st century skills can be organised for teachers, teacher trainers, and prospective teachers by working with various institutions. To provide data, more extensive research can be conducted with more prospective teachers studying in different cities and departments of other public and private universities in Türkiye, given that the results of the study are solely confined to the participants at a state university in Konya.

REFERENCES

- Ahonen, A. K., & Kinnunen, P. (2014). How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395–412.
- Ainley, J., Fraillon, J., Schulz, W., & Gebhardt, E. (2016). Conceptualizing and measuring computer and information literacy in cross-national contexts. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 291–309.
- American Association of Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century*.
- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825–840.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, 40, 160–175.
- Aydın, A., & Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türk*

- Baran-Łucarz, M., & Klimas, A. (2020). Developing 21st century skills in a foreign language classroom: EFL student teachers' beliefs and self-awareness. *Academic Journal of Modern Philology*, 10, 23–38.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231–246.
- Bozkurt, Ş. B., & Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69–82. <https://doi.org/10.9779/PUJE757>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112–3134.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845–874.
- Çiğerci, F. M. (2020). Primary School Teacher Candidates and 21st Century Skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(2).
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455–472).
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33–64.
- Evin-Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Fatmawati, A. (2018). Students' Perception Of 21 st Century Skills Development. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 6(1), 37–46.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri- Competence for 21th century skills use of secondary school teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34.
- Irgatoğlu, A., & Pakkan, G. (2020). The awareness of ELL students about their 21st century skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1921–1938.
- ISTE. (2016). *ISTE STANDARDS: STUDENTS*. International Society For Technology In Education. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>
- Işıkçı, D. S., & Çoklar, A. N. (2022). Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Bağlamında İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 297-313.
- Kaleci, F., & Cihangir, A. (2019). The integration of information and communication technologies for education: Comparative analysis of Turkey and Singapore. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 139-161.
- Kan, A. Ü., & Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile Stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251–272.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Koçak, Ö., & Göksu, İ. (2020). Examining 21st century skill levels of students and the relationship between skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 772–784.
- Lemke, C. (2002). enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age. In *the North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group*. www.ncrel.org/engauge
- Mehdaoui, A., & Benabed, A. (2022). Gauging Algerian EFL teachers' awareness of the 21st century compulsory skills: Case of EFL teachers at IbnKhalidoun University of Tiaret. *Technium Social Sciences*

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...*
- Nacaroğlu, O. (2020). Examination of 21st century skills of gifted and average students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 693–721. <https://doi.org/10.30964/auebfd.615067>
- NRC- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies -executive summary-*.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627–648.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *P21 framework definitions*.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2010). Draft White Paper 4 New assessments and environments for knowledge building. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATSC21)*, 231–300. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_5
- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. -The Asian Society-
- Şahin, H., & Han, T. (2020). EFL teachers' attitude towards 21st century skills: a mixed-methods study. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(2).
- Tican, C., & Deniz, S. (2018). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181–197.
- Tosik-Gün, E., & Güyer, Tolga (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-120.
- Tuzlukova, V., Al Busaidi, S., Burns, S., & Bugon, G. (2018). Exploring teachers' perceptions of 21st century skills in teaching and learning in English language classrooms in Oman's higher education institutions. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(1), 191.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*.
- Yeni, G., & Can, T. (2022). The effect of 21st century skills training on foreign language teachers' perceptions regarding their educational technology and materials development competencies. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 118–136.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142–156.

Examining the Role of Digital Tools in Pre-service English Language Teachers' Self-efficacy in Writing

Hayriye ULAŞ TARAF¹  Cemile DOĞAN² 

¹Dr, Necmettin Erbakan University, English Language School, Konya, Türkiye hayriyeulas@gmail.com

²Assistant Professor, Necmettin Erbakan University, English Language Teaching Department, Konya, Türkiye
cemiledogan370@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info

Article History

Received: 15.08.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

EFL,
Writing,
Digital Tools,
Writing Self-efficacy.

ABSTRACT

Writing is regarded as one of the most challenging skills for language learners due to its multifaceted nature. Similarly, writing instruction involves a composite skill set varying from teaching structural knowledge to linking ideas logically through using appropriate lexicon and cohesive devices. Like many other EFL learners, most students with intensive English instruction at Turkish universities often report difficulties in their in-class and extracurricular writing tasks, and they do not feel a sense of achievement and self-efficacy in writing in English as a foreign language (L2). Through this study, the researchers provided 35 English preparatory students with 6-week writing instruction integrating digital tools to examine the effectiveness of this intervention in promoting the students' self-efficacy levels and sense of achievement in L2 writing. The study adopted a mixed-methods research model in which the Self-Efficacy Writing Scale (SEWS) created by Bruning et al. (2013) is used as the quantitative data tool, and the interview and minute paper techniques as the qualitative data tools. The study's findings revealed that digital-tool-supported writing instruction had promising impacts on fostering students' self-efficacy in L2 writing, leading to gains in their ideation, use of writing conventions, and self-regulation abilities. The qualitative findings also suggested that digital tools empowered them as writers in L2 and led to improvements in their perceived sense of achievement in writing tasks.

İngilizce Öğretmen Adayı Hazırlık Öğrencilerinin Yazma Öz-yeterlik Algılarında Dijital Araçların Rolünün İncelenmesi

Makale Bilgileri

Makale Geçmişi

Geliş: 15.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

İngilizce Öğretimi,
Yazma Becerisi,
Dijital Araçlar,

ÖZ

Yazma, çok yönlü doğası nedeniyle dil öğrenenler için en zorlayıcı becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde, yazma eğitimi, yapısal bilginin öğretilmesinden, uygun sözcük dağarcığı ve bağlayıcı araçlar kullanılarak fikirleri mantıksal olarak birbirine bağlamaya kadar değişen bileşik bir beceri setini içerir. Diğer pek çok İngilizce öğrenen gibi, Türkiye'deki üniversitelerde yoğun İngilizce eğitimi alan öğrencilerin çoğu da sınıf içi ve ders dışı yazma görevlerinde zorlandıklarını ve yabancı dil olarak İngilizce yazma konusunda başarı ve öz yeterlilik duygusu hissetmediklerini belirtmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar, 35 İngilizce hazırlık öğrencisine dijital araçların entegre edildiği 6 haftalık bir yazma eğitimi vererek, bu müdahalenin öğrencilerin İngilizce yazmada öz yeterlilik düzeylerini ve başarı duygularını geliştirmedeki etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel veri aracı olarak Bruning ve diğerleri (2013) tarafından oluşturulan Öz Yeterlik Yazma Ölçeği (SEWS), nitel veri araçları olarak da görüşme ve kısa ders değerlendirme form tekniklerinin kullanıldığı karma yöntemli bir araştırma modeli benimsenmiştir. Çalışmanın bulguları, dijital araç destekli yazma eğitiminin öğrencilerin İngilizce yazma öz yeterliliklerini geliştirmede umut verici etkileri olduğunu ve öğrencilerin fikir üretme, yazma kurallarını kullanma ve öz düzenleme becerilerinde kazanımlara yol açtığını ortaya koymuştur. Nitel bulgular ayrıca dijital araçların öğrencileri bu yabancı dilde yazar olarak güçlendirdiğini ve yazma görevlerinde algılanan başarı duygularında iyileşmelere yol açtığını göstermiştir.

Atıf/Citation: Ulaş Taraf, U. & Doğan, C. (2023). Examining the Role of Digital Tools in Pre-service English Language Teachers' Self-efficacy in Writing. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1216-1227.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

Acquiring writing as a skill in a foreign language teaching context is challenging for teachers and students. It is considered one of the core skills in the language teaching curriculum, and learning to write proficiently lays the foundations of academic achievement (Badenhorst, 2010; Kaplan, Lichtinger, & Gorodetsky, 2009; Silva & Matsuda, 2010; Wilson & Trainin, 2007). The complex nature of writing and its being considered one of the productive skills bring about the interplay of syntax, vocabulary, grammar, and subskills, namely, recognition of connected speech, fluency, unity, coherence, and cultural factors. The multifarious structure of writing requires special attention and the use of several tools to alleviate the burden of mastering skills and coping with affective factors such as self-efficacy, as writing stretches beyond the mere arrangement of words within sentence boundaries (Bandura, 1997; Bong, 2001; Hayes, 2000). The substantial cognitive demand while teaching writing can also necessitate immediate, regular feedback, reflection, revision, and enhancement of students' metacognitive awareness while writing. As the development of writing is traced over time, there is a need for a close examination of the progress, starting with the objectives of the course, the supplementary tools used, and the affective strategies to be used to raise students' writing self-efficacy. Considering these intricacies in teaching writing in a foreign language context, teachers, test developers, and foreign language curriculum designers have worked on ways to address the difficulties in instructional strategies while teaching writing. Since the current study aims to contribute to students' writing from an affective perspective by providing extracurricular digital tools to empower their learning, the literature review below touches upon writing self-efficacy and incorporating digital tools in foreign language writing.

Regarding affective factors as the basis for writing self-efficacy, the humanistic works of Rogers (e.g., 1961 and 1980) and Maslow (1968) paved the way for the uniqueness of students as individuals. Parallel to considering individuals with the power 'to develop their own potential to maintain and strengthen their organism' (Jinga, 2012), teachers should foster students' 'individual self-worth' (Aloni, 2007; Wang, 2005). In the humanistic tradition, an individual's thoughts, feelings, and emotions play a significant role in human development (Akkaş-Baysal & Ocak, 2020; Bandura & Barab, 1973; Lei, 2007; Sırmacı & Konyalıoğlu, 2021). Therefore, the concept of self-efficacy is defined as "the power to produce an effect" (Merriam-Webster, 2017) and "a person's belief that they can successfully execute a behavior required to produce a desired outcome" (Bandura, 1977, p. 193). An individual's perception that they have mastered a task affects their behaviours. Perceived self-efficacy directly impacts an individual's social behaviours; people tend to fear and avoid "threatening situations they believe exceed their coping skills," while they will otherwise engage in activities or tasks when they judge themselves as capable (p. 194). In the context of university foreign language education, students are enrolled in the system with high levels of academic skills, which are likely to be reflected in their self-efficacy beliefs about their potential task performance (writing tasks in this study) (Hyland, 2000; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004; Schunk, 2001). Likewise, writing tasks in higher education contexts require multiple competencies; macro and micro skills for writing and self-efficacy, which lead to the attainment of a writing task, and make students less likely to feel disappointed in the face of failure. Taking self-efficacy as the focus of educational research, a significant number of researchers conducted studies on writing self-efficacy (Bruning, et al., 2013; Harris & Graham, 2017; McCarthy, Meier, & Rinderer, 1985; Ofori & Charlton, 2002; Pajares, 2003; Pajares & Johnson, 1994; Prat-Sala & Redford, 2012; Richardson, 2007; Shell, Colvin, & Bruning, 1995; Zimmerman & Kitsantas, 2002).

The 21st century ushered in an era of digital transformation in education, implementations of which can also be traced to language teaching. The integration of digital tools provides teachers and students with the ease of accessibility to receive assistance from educational tools without the time and place constraints (Çoklar & Çalışkan, 2019; Kaleci & Cihangir, 2019; Ustun, Karaoğlu-Yılmaz & Yılmaz, 2020). Therefore, digital tools form a dynamic and interactive environment to facilitate writing development (Chen & Tsai, 2017; Fernández-Domínguez et al., 2019; Godwin-Jones, 2015; Kessler, 2018; Lan, 2015; Parker, 2015; Reinders & White, 2016). Through writing digital tools, students can access a plethora of writing resources addressing diverse student needs and enhancing skills in writing. They can receive immediate feedback, use creative ways

to foster their text, engage in collaborative writing with their peers and teacher, receive immediate feedback, and make use of writing conventions like paraphrasing and fluent and accurate production. All these digital writing tools align with the specified 21st-century skills, allowing autonomy, metacognitive awareness, and student self-efficacy. To integrate digital writing tools for the overall development of English writing proficiency and augment students' writing self-efficacy, the study set out to address the needs of a group of English Preparatory students from the Department of English Language Teaching (ELT henceforth) enrolled in a state university by seeking answers to the following research questions:

1. How does the integration of digital tools in L2 writing instruction impact students' self-efficacy in writing?
2. What is the effect of the digital tool-based intervention on students' perceived sense of achievement in L2 writing tasks?

METHOD

Research Design

The study adopted a mixed-methods research design. The research design lends itself to both qualitative and quantitative data collection instruments. It was proposed as the most suitable methodology to fulfill the aims of the study after a profound search to investigate the role of digital tools in students' writing self-efficacy. Mixed method research design has 'perceived legitimacy of both qualitative and quantitative research in social and human sciences' (Creswell, 2003, p. 203). Mixing quantitative and qualitative data in a single study necessitates explicit procedures to create meaning out of complex data. Quantitative and qualitative means were utilised in the study to converge on two insights for the research problem being investigated. Both methods are given equal priority in the study because 'the strengths of the two methods will complement each other and offset each method's respective weaknesses' (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Similarly, the study utilised semi-structured interviews and minute papers as the qualitative data collection tools and Self-efficacy for Writing Scale by Bruning, et al. (2013) to validate the data drawn from students from two different sources.

It is also noteworthy to briefly describe the course design implemented as a six-week intervention. It was planned based on the contextual need to address preparatory school students' lack of proficiency in writing skills. The researchers carefully selected a set of digital tools which they found helpful in empowering students' skills of writing (use of conventions and mechanics) and supporting them with the development of self-regulated writing behaviours throughout the different phases of the writing process, such as planning, prewriting, editing, revising and publishing. To name these tools and websites, Google Docs, Quillbot, IXL learning, Padlet, Creately, and Deepl were utilised. Among the main activities and instructional strategies used during the implementation via these tools and websites, brainstorming (both individually and collaboratively), idea mapping, outlining, creation of graphic organizers, collaborative writing, online editing, and peer feedback were integrated into the six-week series of tasks interwoven into the regular syllabus of writing. Please see Appendix A for an overview of a sample lesson plan designed to teach descriptive paragraph writing through a set of digital tools and websites.

Participants

The study participants are 35 students who enrolled in the program of ELT but failed the proficiency exam and had to study at least one term of intensive English in their preparatory year. The researchers of the current study (one from the ELT department and the other from the School of Foreign Languages) designed the intervention and they aimed to conduct joint research for the ELT students in their preparatory year. Starting with the need in the immediate environment, which constituted the rationale behind the study, the ELT students in their preparatory year were selected as the participants.

The sampling procedure is highly significant in mixed method studies as in any other research type. Fraenkel, Wallen, and Hyun (2011) indicate that qualitative research prefers purposive sampling, in which the

participants are selected intentionally, and the intent is to gather a considerable amount of detailed, in-depth information from a small group that a large-size sample would not. Nevertheless, quantitative researchers select a more extensive population so that results can be generalised to that population, and random sampling is frequently preferred. However, 'this is not possible, especially in educational settings'. In mixed research design, Teddlie and Yu claim that (2007, as cited in Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011, p. 565) sampling procedures may include any combination of random and purposive sampling strategies to address the research questions. In this study, the selection of the participants was based on purposive sampling, which suits the researchers' intentions. The researchers agreed upon a necessity and 'built the research methodology by shaping it according to their needs' (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). An informative meeting session was organised to inform the students of the researchers' overall purpose, objectives, and provisional schedule. They were distributed consent forms in which the six-week intervention was mentioned in a more detailed way. The ages of the students ranged between 17 and 19. There were 21 female and nine male students. Their English levels did not vary from one another. They all took the centralised national university entrance exam and the English Language School proficiency exam in the research context. They had 30 hours of General English Courses at B1 to B2+ level according to the CEFR, six of which were devoted to writing skills.

Research Instruments and Processes

The study utilised the following quantitative and qualitative data collection tools so that the study's constraints could be reduced, triangulation could be assured, the conclusions generated from such numerous research approaches could be double-checked, and the validity and reliability of the study could be reinforced.

First research instrument

The quantitative data collection tool is the Self-Efficacy for Writing Scale (SEWS) by Bruning et al. (2013). The scale included 16 items, five representing 'idea generation' and another five about 'writing conventions'; the remaining six items are for 'writing self-regulation'. The participants were expected to rate their self-efficacy on each item on a zero to 100 scale, ranging from no confidence to complete confidence. The averages of self-rated scores on the items were calculated and computed for data analysis.

A pre-test/post-test design was implemented to gather quantitative data through the applications of the SEWS before and after the digital-tool-supported writing instruction to examine the impacts of the intervention on the students' perceived writing self-efficacy levels.

Among the scales for self-efficacy present in the research literature, the SEWS has been selected due to its multifactor perspective on writing self-efficacy and its ties to other writing-associated variables such as idea generation and self-regulation. Bruning et al. (2013) specified Ideation, Conventions, and Self-regulation as three factors with high internal consistency ($\approx .90$). Means of self-efficacy were 70.46 (SD=20.49), 79.31 (SD=16.44), and 61.31 (SD=23.26) for the so-called subscales. Each subscale displayed significant ($p < .001$) levels of negative skewness (-0.804 , -1.450 , and -0.513 , respectively; all SEs = 0.093), indicating that student ratings of writing self-efficacy tended towards higher levels of the rating scale and were not normally distributed. The three scales showed significant positive correlations with one other. The correlation between ideation and self-regulation was strong ($r = .718$), while conventions were moderately correlated with both ideation ($r = .526$) and self-regulation ($r = .463$). Reliabilities for each of the factor-related subscales were also high. Alpha for the five items related to the ideation factor was 0.903, for the five convention items 0.847, and for the six self-regulation items 0.884.

Second research instrument

A part of the qualitative data was collected through semi-structured interviews conducted with five students as a rich data source. Holstein and Gubrium (2002) indicate that interviews generate empirical data and provide direct quotes of individuals discussing their perspectives, experiences, ideas, feelings, and knowledge. Also, interviews lend themselves to first-hand, real-time interaction in which non-verbal cues such

as facial expressions, gestures, and tones of voice can be traced. The researchers probed the interview sessions according to the so-called guidelines of semi-structured interviews. The interview included questions about the usefulness of digital tools in students' writing processes and how they contributed to their writing self-efficacy and overall writing abilities.

Third research instrument

As another qualitative data collection tool, minute papers were used to collect the participants' intervention experiences immediately. They are the documents systematically gathered from the participants immediately after each session. The documents inquired students' evaluations of the course content in that session. By responding to weekly minute papers, students can understand the course material and tasks in detail and allow the researchers to gauge student perceptions and learning experiences (Angelo & Cross, 1993).

Data Analysis

The quantitative data was collected through the SEWS (Bruning et al., 2013), which was applied to 35 participants before and after the intervention to determine whether there was a change in the students' levels of self-efficacy in writing in L2. The pre-intervention and post-intervention SEWS results were computed in the SPSS 25 version.

The Kolmogorov-Smirnov test was conducted to determine whether the data were normally distributed. Considering the normality of the data ($\text{sig}=0,075>0,05$), the data were analyzed through the paired samples t-test. This test allowed the researchers to compare the two sets of SEWS results to see any changes in the students' writing self-efficacy perceptions after the intervention of digitally enriched writing instruction.

As for the qualitative data obtained through semi-structured interviews with five students after the intervention and minute papers collected from all the participants after each session, the researchers employed the content analysis method following the steps in Creswell and Creswell (2018, pp.267-272). The researchers transcribed and checked audiotaped interviews for analysis. They read the transcripts and notes multiple times, highlighting relevant segments. They organised the data by outlining keywords and bracketing chunks, identifying recurring topics, and scrutinising them for relatedness and emergent patterns. They categorised these recurring patterns and identified overlapping codes. They determined themes based on these codes and consulted a proficient expert in qualitative educational research to sustain validity and reliability. The researcher visually displayed the findings by drawing a table classifying themes and locating relevant statements or passages.

Ethics

The ethics approval of the study was obtained on 16/04/2021 with the number 2021/255 from Necmettin Erbakan University Ethical Committee of Social and Human Sciences.

FINDINGS

The findings of the study drawn from both quantitative and qualitative data are shared in the order of the data collection tools of the study.

The SEWS Results

A paired-sample t-test was conducted to evaluate the impact of the digital-tool-supported writing instruction on students' self-efficacy levels on the Self-Efficacy for Writing Scale (SEWS). There was a statistically significant increase in their SEWS scores from Pre-intervention ($M = 47.02$, $SD = 9.18$) to Post-Intervention ($M = 71.75$, $SD = 8.11$), $t(34) = 41.86$, $p < .001$ (two-tailed). The mean increase in the SEWS scores was 24.72, with a 95% confidence interval ranging from 23.52 to 25.92.

Further t-tests were also conducted to evaluate the impact of the intervention on the students' perceived performance in idea generation, conventions, and self-regulation, which are the sub-dimensions of the SEWS and considered to be important factors in predicting the students' writing performance.

There was a statistically significant increase in their idea generation scores from Pre-intervention ($M = 44.05$, $SD = 12.15$) to Post-Intervention ($M = 67.42$, $SD = 10.82$), $t(34) = 14.84$, $p < .001$ (two-tailed). The mean increase in the idea generation scores was 23.37, with a 95% confidence interval ranging from 20.17 to 26.57.

Another statistically significant increase was also found in their perceived use of writing conventions from pre-intervention ($M = 53.25$, $SD = 14.13$) to Post-Intervention ($M = 74.40$, $SD = 10.86$), $t(34) = 10.32$, $p < .001$ (two-tailed). The mean increase in the subcategory of conventions scores was 21.14, with a 95% confidence interval ranging from 16.98 to 25.30.

Finally, there was a statistically significant increase in their self-regulation scores from Pre-intervention ($M = 43.76$, $SD = 11.44$) to Post-Intervention ($M = 73.42$, $SD = 11.07$), $t(34) = 11.86$, $p < .001$ (two-tailed). The mean increase in the self-regulation scores was 29.66, with a 95% confidence interval ranging from 24.58 to 34.74.

Semi-structured Interview Results

The researchers expected some confirmatory findings that support the results obtained through the quantitative analyses of the SEWS. Thus, follow-up interviews after the intervention were conducted further to explore participant experiences and perceptions of digital-tool-supported writing instruction. Table 1 below displays the themes and sub-themes drawn from the semi-structured interviews and some excerpts illustrating the findings. To preserve the privacy and anonymity of the respondents, the participants' true names are not given in the report of the data and findings. Instead, the students are denoted by the digits S1, S2, S3, S4, and S5.

Table 1. *The List of Themes, Sub-themes, and Excerpts taken from the Semi-structured Interviews*

Themes	Sub-themes	Excerpts
Ideation	Motivation to brainstorm	<i>"Padlet and Word Cloud increased my motivation to generate ideas" (S2)</i> <i>"My friends' ideas on Padlet pushed me to think further" (S3)</i>
	Ease with novel ideas	<i>"Quillbot fostered new ideas in my mind while writing" (S5)</i>
	Better organization of ideas	<i>"IXL helped me become better organized with my ideas" (S4)</i> <i>"Timelines on Creately taught me how to sequence my ideas" (S2)</i>
	Distinguishing between the relevant and irrelevant	<i>"I started to see related ideas and eliminate unrelated ideas in my writing" (S4)</i>
Conventions	Correct spelling	<i>"I could easily spot my spelling mistakes" (S1)</i> <i>"Sometimes I forget the spelling of some words and they help me remember" (S3)</i>
	Improved sentence construction	<i>"I make grammatically correct sentences" (S3)</i>
	Better Punctuation	<i>"I realized that I was not careful with correct punctuation, now I am" (S4)</i>
Self-regulation	Knowledgeable about resources	<i>"The course taught me ways and tools to assist me throughout my writing tasks" (S5)</i> <i>"I learned that I could check my originality by using the Grammarly plagiarism option" (S1)</i>
	Writing task perseverance	<i>"The tools do not bore me while writing down and I can end up writing longer than usual" (S1)</i>
	Getting better planned with graphic organizers	<i>"I did not know about graphic organisers before the instruction. I learned how to use them to make more planning and preparation before starting to write" (S3)</i>
	Time management	<i>"I can act more quickly and write in time through feedback provided" (S2)</i>

Minute Paper Results

To draw a better portrayal of the impacts of digitally enriched writing instruction on the students' self-efficacy and perceived achievement in writing and collecting immediate feedback about the students' perceptions of the course in general, writing activities, and their writing experiences, the students were asked to write follow-up evaluations that would last a few minutes. These valuable sources of insights into the impacts of the intervention produced the findings in Table 2 below.

Table 2. *The List of Themes, Sub-themes, and Excerpts taken from the Minute Papers*

Themes	Sub-themes	Excerpts
Increased Self-efficacy in writing	Feeling more prepared to start writing	<i>"Doing pre-planning and preparation through online brainstorming and graphic organizers made me feel ready to start the writing task." (S2)</i>
		<i>"When I pushed myself to write immediately without thinking before, I found it to write hard, but now I felt more relaxed to write by making preparation." (S7)</i>
	Feeling more independent	<i>"While writing I was seeking for help from my peers or teacher, now I can write on my own by referring to tools" (S25)</i>
	Feeling more competent	<i>"Before using these apps when I read my articles, I always felt like I was repeating myself and I had difficulty finding words or phrases to explain what was on my mind. Quillbot was especially helpful in this regard. I feel more competent in my writing now." (S23)</i>
		<i>"In the past, I used to use only translation sites when I was practicing writing, but now I can write better articles by using the applications we see in the lesson." (S18)</i>
Perceived improvement in writing	Contributing to variety and creativity	<i>"Thanks to these online tools, I think that how I should approach the articles enables me to write the article from a completely different perspective and with a different language by using synonyms, adjectives and paraphrases rather than repeating the same words in the articles." (S17)</i>
	Richer vocabulary use	<i>"Before using these apps, I was using only a dictionary, which didn't offer much choice. But with these sites, it has expanded my vocabulary and made my writing more organized and fluent. I also use the phrases I learned here when I speak" (S6)</i>
	Better organization of ideas	
	Cohesive devices	<i>"When I compare the texts I wrote before and the texts I wrote after this application, I see that there is a big difference between them. In a period of 6 weeks, it contributed to my writing skills, especially to my confidence that the text I wrote was appropriate in terms of language, thought and content." (S19)</i>
	Increased grammatical accuracy	<i>"I haven't felt this much knowledgeable about grammar" (S28)</i>
Positive perceptions of the use of digital tools in writing	Finding tools useful	<i>"It was very useful for me, especially when I was writing an essay" (S20)</i>
		<i>"I found these web tools, most of which I have just learned, really beneficial." (S15)</i>
	Task enjoyment	<i>"Padlet created group enjoyment while giving feedback provision, rating each other's work and following peers' shares" (S35)</i>
	Willingness to transfer learning experiences	<i>"It helped me with my homework and exam writing studies in preparation and I will definitely use it in</i>

academic writing courses when I study in my department.” (S26)

“Things I have learnt in writing lessons It have also helped my speaking skills.” (S33)

**Some participants' excerpts fit more than one theme.*

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

The findings of the study are discussed in the order of research questions. Utilising a psycho-social perspective, the study first examined how L2 learners' self-efficacy in writing is affected by digital-tool-supported writing instruction. Secondly, it explored how L2 learners perceive their writing abilities.

The increase in the students' self-efficacy levels based on the SEWS results following the intervention provides promising evidence that integrating digital tools into L2 writing instruction positively impacts students' self-efficacy in writing. The student interviews and minute papers, which were used to assess the students' self-efficacy in writing, perceptions, and experiences of the intervention, produced supporting findings through their self-reporting of their increased confidence in their writing abilities. This finding suggests that digital tools and online resources can enhance students' confidence in their writing abilities since they were better equipped to write in the target language as they report. Becoming more equipped with digital tools and knowing how to use those resources effectively will contribute to a more thorough and finished writing output. In this respect, practitioners should consider integrating such tools into their teaching methods to boost students' self-belief in their writing skills since these tools are powerful sources for real-time, immediate feedback and guidance, interactive exercises, and free and immediate access to writing resources.

Yavuz-Erkan and İflazoğlu-Saban's study (2011) revealed that students' attitudes toward the process of writing and their perceived self-efficacy are related. When L2 learners feel more confident in their writing skills, they are more likely to approach writing tasks with a more positive attitude and a greater belief in their capacity to achieve them. This enhanced self-efficacy might have far-reaching effects, as it may encourage students to take on more challenging writing assignments and persist in the face of writing difficulties. The interactive and multimedia elements of digital tools might engage learners more effectively in the writing process. This heightened engagement could lead to a greater sense of self-efficacy as students find writing tasks more enjoyable and manageable.

Additionally, in-depth data collected through semi-structured interviews and minute papers produced positive results regarding students' feeling of independence from the teacher, seeking less assistance with tasks as a result of the systematic training provided on which digital tool to utilize throughout all the processes of writing ranging from idea generation (esp. Padlet, Creately) to edition and revision (through Grammarly and Quillbot). The findings of the current study revealed similar results reported in Demirkol and Demiröz (2022), Jones (2008), William and Takaku (2011), who explored the positive relationship between L2 writing self-efficacy and training the students in idea generation, exploration, organization of ideas and scaffolding students throughout the process of writing. The students first improved their sense of self-efficacy by realizing their weaknesses, exploring sources of help, and acting towards eliminating them through assistance from the teacher and guided instruction on digital tools over time.

The study's findings also suggested that the students developed more self-regulatory writing behaviors during the intervention. Through the digital tools, they were challenged to take more control over their writing processes by getting involved in careful planning, collecting feedback, checking, and revising based on feedback. They adopted more self-regulatory behaviors in writing by taking more autonomous action to do writing in and outside the classroom, which ultimately leads to students' becoming more independent from the teacher and tend to be less help-seeking. This finding implies that the integration of technological tools into writing instruction will encourage learners to become more self-regulated writers, which is also consistent with Han, Zhao, and Ng's study (2021) that revealed the positive impacts of technological tools on the participant students' perceived self-regulated learning strategies in academic writing. As they argue, digital tools can

facilitate self-regulated learning by helping language learners set goals, monitor their progress, and revise their writing product based on feedback. Also, the findings indicated the participants' self-reported improvement in the use of writing conventions and mechanics such as accuracy, vocabulary choice, punctuation, capitalization, and formatting as a result of digital tools, which provide real-time grammar checks (i.e., Grammarly) or interactive exercises (i.e., IXL) that helped students identify and correct grammatical errors in their writing, and vocabulary suggestions (i.e., Quillbot), synonyms, or access to online dictionaries. This improvement might contribute to a heightened sense of achievement in writing tasks.

Another contribution of digital tools to fostering students' writing was their first encounter with collaborative writing experience with their peers on Google Docs. In their minute papers and interviews, they reported that they had the opportunity to seek help from their peers and enjoy the tasks while writing collaboratively. Their engagement in a collaborative writing task might prove more advantageous in making them less dependent on the teacher and enhancing active learning and group work skills (Li, 2023). As well as providing peer feedback and assistance, such collaborative writing platforms as Google Docs help promote learners' social skills. This assumption is also supported by Godwin-Jones (2018) suggesting that as writing is a social activity, collaborative writing tools that offer a shared writing environment are likely to promote learners' social skills.

Despite its limitations due to such context-bound factors as working with only one group of L2 learners and having a time constraint, the study could have significant implications for educators, highlighting the potential benefits of integrating digital tools and online sources into writing instruction in enhancing learners' self-efficacy and sense of achievement. However, it is important to remember that the specific findings would depend on the unique characteristics of the study and the digital tools used. Moreover, the long-term impact of using digital tools on language learners' self-efficacy and writing ability may be explored in further research. This can shed light on whether these advantages endure over time.

REFERENCES

- Akkaş-Baysal, E., & Ocak, G. (2020). Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler. *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 91-103.
- Aloni, N. (2007). *Enhancing humanity*. Springer.
- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*, 2nd ed. Jossey-Bass.
- Badenhorst, C. (2010). *Productive writing: Becoming a prolific academic writer*. Van Schaik Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0034968>
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25- 38.
- Chen, Y. H., & Tsai, M. J. (2017). Writing with digital video: Conceptions of prospective English teachers. *Computers & Education*, 115, 92-106.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th ed. Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage Publications
- Çoklar, A. & Çalışkan, M. (2019). Öğretmen adaylarının özgüvenleri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 86-98 . DOI: 10.38151/akef.578807

- Demirkol, T., & Demiröz, H. (2022). Exploring the relationship between L2 writing self-efficacy and language proficiency level. *The Literacy Trek*, 8(2), 203-222. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1148773>
- Fernández-Domínguez, J., Fernández-Cruz, M., & Martínez-Arbelaiz, A. (2019). The impact of digital storytelling on EFL learners' writing performance and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(56), 555-576.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Education.
- Godwin-Jones, R. (2015). Enhancing foreign language learning through mobile technology. *Language Learning & Technology*, 19(3), 18-25.
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1–15. <https://dx.doi.org/10125/44574>
- Han, Y., Zhao, S., & Ng, L. L. (2021). How technology tools impact writing performance, lexical complexity, and perceived self-regulated learning strategies in EFL academic writing: A comparative study. *Frontiers in psychology*, 12, 752793.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-Regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.) *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 119-151). Brill.
- Hayes, J.R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6–44). International Reading Association.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2002). Active interviewing. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Sage Publications.
- Hyland, F. (2000). Teacher management of writing workshops: Two case studies. *Canadian Modern Language Review*, 57(2), 272-296. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.2.272>
- Jinga, D. (2012). Application of humanism theory in the teaching approach. *Higher Education of Social Science*. 3 (1), 32-36. <https://doi.org/10.3968/j.hess.1927024020120301.1593>
- Kaleci, F. & Cihangir, A. (2019). The integration of information and communication technologies for education: comparative analysis of Turkey and Singapore. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2) , 139-161 . DOI: 10.38151/akef.641913
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.1037/a001320>
- Kessler, G. (2018). *Teaching L2 writing in the age of digital communication*. Routledge.
- Lan, Y. J. (2015). The effectiveness of using digital storytelling for EFL oral performance under the context of technology acceptance theory. *Computers & Education*, 88, 75-85.
- Lane, J., Lane, A.M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behaviour and Personality*, 32, 247–256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lei, Q. (2007). EFL Teachers' factors and students' affect. *US-China Education Review*, 4(3), 60–67.
- Li, Y. (2023). The effect of online collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36, 465-471. <https://doi.org/10.2307/357865>
- Merriam-Webster. (2017). Efficacy. Retrieved from <https://www.merriamwebster.com/dictionary/efficacy>
- Ofori, R., & Charlton, J.P. (2002). A path model of factors influencing the academic performance of nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 38, 507–515. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02212.x>.

- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331. <https://www.jstor.org/stable/40171341>
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2012). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32 (1), 9–20. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Reinders, H., & White, C. (2016). Digital technology in the second language writing classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 202-218.
- Richardson, J.T.E. (2007). Motives, attitudes, and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, 385–416. <http://www.jstor.org/stable/29735118>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125–151). Laurence Erlbaum Associates.
- Shell, D.F., Colvin, C., & Bruning, R.H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- Sırmacı, N. & Konyalıoğlu, A.C. (2021). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik özyeterlik inançları. *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/67780/638886>
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Ustun, A. B. , Karaoğlan-Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler E-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin E-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (1) , 54-69 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/55203/759099>
- Wang, G. (2005). Humanistic approach and affective factors in foreign language teaching. *Sino-US English Teaching*, 2(5), 1–5. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>
- Wilson, K. M. & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28, 257-282. <https://doi.org/10.1080/02702710601186464>

APPENDIX A: Overview of a Sample Lesson Plan

Week	Paragraph Type	Targeted Subskills of Writing	Instructional Activities	Digital tools and websites used to teach	Procedures
1	Descriptive paragraph	Use of vivid details and sensory language	Creating a five-senses graphic organizer	Creately https://describingwords.io/	<ol style="list-style-type: none"> After the students (Ss) were explained what a descriptive paragraph is, they were encouraged to brainstorm about vivid details of the thing they would describe by creating an online graphic organizer through Creately. Those who could not find any or many vivid details were encouraged to use the website https://describingwords.io/ to find descriptive adjectives regarding an object. The Ss were introduced the figures of speech (i.e. similes, metaphors, personification, allusion and so on). They were encouraged to identify those elements in the texts through IXL. The Ss were also tested through tests and quizzes available on Quizlet. After the Ss got ready for writing, they were often encouraged to avoid plagiarism and repetition through the digital tools of Quillbot and Grammarly. They were asked to do some exercises of identifying plagiarism and correcting sentences by restating on IXL website. Finally the Ss were encouraged to display their paragraphs online on Padlet so that their friends could see and provide peer feedback and edit the paragraph collectively.
		Use of figurative language	Identifying and analysing figures of speech in texts	IXL https://www.ixl.com/ela/figurative-language Quizlet	
		Avoiding plagiarism	Checking the text for plagiarism	Grammarly Quillbot https://www.ixl.com/ela/grade-12/identify-plagiarism	
		Paraphrasing	Restating main ideas	https://www.ixl.com/ela/grade-6/identify-and-correct-plagiarism Quillbot	
		Revision & Editing for Mechanics and Grammar	Peer editing Checking the accuracy of the language used in the text	Grammarly Padlet	

Pre-Service Mathematics Teachers' Attention to Tasks' Affordances While Analyzing and Designing Tasks

Dilek GİRİT YILDIZ¹  Burcu DURMAZ² 

¹Assist. Prof. Dr., Trakya University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department, Edirne, Turkey
dilekgirit@trakya.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Assoc. Prof. Dr., Suleyman Demirel University, Education Faculty, Mathematics and Science Education Department, Isparta, Turkey
drburcudurmaz@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 16.08.2023

Accepted: 05.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Attention,
Pre-Service Teachers,
Task's Affordances,
Task Analysis,
Task Design.

The objective of this collective case study is to comprehend how pre-service mathematics teachers (PMTs) attend to mathematical and pedagogical affordances in task analysis and how their attention reflects their original task-design. To achieve this, we acquired data from written reports analyzing their selected tasks, instructor notes, and the designed tasks of five PMTs over four phases. PMTs conducted an analysis of a task during Phase 1, revised their analysis in Phase 2, had the opportunity to observe a task implementation provided by the course instructor in Phase 3, and designed an original task during Phase 4. As a result of being prompted to identify the mathematical elements of the activities, PMTs described more mathematical and pedagogical aspects of the tasks. Based on the instructor's notes, PMTs have a belief that quality tasks require intricate procedures, leading to critical instructional phases being overlooked during implementation. Furthermore, the PMTs, who paid attention to the instructional questions, appropriately designed tasks with a higher level of cognitive demand. Therefore, PMTs require assistance in evaluating and designing original tasks with regards to their mathematical and pedagogical elements.

Etkinlik Analizi ve Tasarlama Sürecinde Matematik Öğretmen Adaylarının Etkinliklerin Sunduğu Olanakları Dikkate Alma Durumları

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 16.08.2023

Kabul: 05.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar

Kelimeler:

Dikkate Alma
Durumları,
Öğretmen
Adayları, Etkinlik
Olanakları Etkinlik
Analizi,
Etkinlik Tasarlama

Bu kolektif durum çalışmasının amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının (MÖA) etkinlik analizi bağlamında etkinliklerin sunduğu matematiksel ve pedagojik olanakları dikkate alma durumlarını ve bu dikkate aldıkları durumları özgün etkinlik tasarımlarına nasıl yansıttıklarını anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda veriler, beş matematik öğretmeni adayının seçtikleri etkinliklerin analizine ilişkin yazılı raporlarından, eğitimci notlarından ve adayların tasarladıkları etkinliklerden dört aşamada elde edilmiştir. MÖA'lar Aşama-1'de matematiksel bir etkinliği analiz etmiş, Aşama-2'de daha önceden yaptığı analizleri gözden geçirmiş, Aşama-3'te ders eğitimcinin yaptığı bir etkinlik uygulamasını gözlemlemiş ve Aşama-4'te özgün bir etkinlik tasarlamışlardır. MÖA'lar etkinliklerin matematiksel niteliklerini belirlemeye yönlendirildikçe, etkinliklerin matematiksel ve pedagojik yönlerini daha fazla tanımlamışlardır. Eğitimci notlarına göre, MÖA'lar iyi etkinliklerin karmaşık süreçler içerdiğini düşünmektedirler ve bu nedenle uygulamanın önemli öğretim aşamalarını gözden kaçırmaktadırlar. Son olarak, öğretimsel sorulara dikkat eden MÖA'lar, diğerlerine göre daha yüksek bilişsel istem düzeyine sahip etkinlikleri uygun şekilde tasarlamışlardır. Sonuç olarak, MÖA'lar matematiksel ve pedagojik unsurları bakımından özgün etkinlikleri değerlendirme ve tasarlama konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadır.

Atf/Citation: Girit Yıldız, D. & Durmaz, B. (2023). Pre-Service Mathematics Teachers' Attention to Tasks' Affordances While Analyzing and Designing Tasks. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1228-1244.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

To execute the vision of student-centered instruction, teachers should build teaching-learning processes based on challenging mathematical tasks and create a classroom environment that encourages meaningful mathematical discussions (Ayalon et al., 2021). The tasks chosen for this objective are also beneficial in terms of what students learn (Stein et al., 1996). Thus, the selection of tasks for various purposes in mathematics at various levels and the adaptation and implementation of the tasks based on the students need certain skills (Silver & Herbst, 2007). First, the teacher must be aware of the students' perspectives on the task and guide their thoughts in accordance with the learning opportunities (Hallman-Thrasher, 2017; Sun & van Es, 2015). This criterion, which may be explained by the teachers' understanding of the mathematical and pedagogical potentials of the tasks, is strongly associated with teacher task knowledge (Chapman, 2013; Liljedahl et al., 2007; Sullivan et al., 2013). Thus, it influences the selection of appropriate tasks and their effective implementation, questions to ask during the implementation, anticipation of misconceptions and difficulties, and implementation of the necessary instructional measures (Taylan, 2020). This competence is hard to gain for both in-service and pre-service teachers because it depends on their experience in selecting appropriate tasks, analyzing them according to the learning goals, and designing new tasks. In this study, we used the notion of "attention" (Mason, 1998) to investigate how pre-service mathematics teachers (PMTs) evaluate tasks' mathematical and pedagogical affordances in analyzing and designing them. Hence, the purpose of this study is to investigate PMTs' attention to tasks' mathematical and pedagogical affordances while analyzing tasks and how their attention reflects their original task design.

Background and Rationale for Research

Teacher attention

The nature of awareness and the structure of attention are the essential ideas that underlie meaningful instruction (Mason, 1998). "Teaching is fundamentally about attention, producing shifts in the locus, focus, and structure of attention, and these can be enhanced for others by working on one's own awareness" (Mason, 1998, p. 244). Teacher attention plays a critical role in educational settings since it shapes teachers' practices in the classroom (Mason, 2008). Research on teachers' attention to classroom situations has shown that novice teachers, especially, prioritize management of learning over other aspects, such as mathematical tasks (e.g., Jacobs et al., 2010; Sherin & van Es, 2005). They may overlook opportunities to expand on students' mathematical ideas to improve instruction (Mason, 1998).

Students can learn about a mathematical subject using mathematical tasks (Stein & Smith, 1998). To choose tasks that are appropriate for the learning objectives, teachers must be aware of the features of mathematical activities (Liljedahl et al., 2007). However, according to Stephens (2006) and Paparistodemou et al. (2014), pre-service teachers could not attend to the ways in which tasks could encourage mathematics learning. According to several studies (Jacobs et al., 2010; Van Es & Sherin, 2008), attention can be learned over time and encouraged by teacher education. Therefore, it is crucial to investigate what prospective teachers are considering when planning tasks for implementation and anticipating students' responses to tasks. This can help teacher educators produce the proper support, guidance, and support mechanisms (Ayalon & Hershkowitz, 2018). Professional development based on task analysis assists teachers in understanding the affordances and limits of tasks (Johnson et al., 2016; Son & Kim, 2015). Teacher professional development should help teachers grasp the dynamics of task-related decision-making in the classroom (Sullivan & Mousley, 2001).

Cognitive demand level (CDL) of tasks

Studies show that students' understanding is enhanced by tasks (Thanheiser, 2015). In addition to this, to ensure that students remain motivated, it is essential that the tasks for mathematics lessons exhibit a particular level of difficulty (Rimma, 2016). The cognitive demand framework was proposed by Stein and Lane (1996) to categorize various mathematical activities according to the degree of mathematical reasoning they elicit. According to the Task Analysis Guide by Stein et al. (2000), four different levels

of cognitive demand are identified within the framework (see Table 1).

Table 1. *The Definitions of CDLs of Mathematical Tasks (adapted from Stein et al., 2000)*

LEVEL OF DEMAND	DEFINITION
1.Memorization	Students retain previously taught information, rules, formulas, and definitions.
2.Procedures without connection	Students solve problems using previously demonstrated algorithms without tying them to the underlying concepts, meaning, or comprehension.
3.Procedures with connection	Students use previously established procedures to solve problems, while maintaining close ties to the underlying mathematical principles.
4.Doing mathematics	Students solve problems requiring complicated, non-algorithmic thought for which there is no fixed solution.

It is also challenging for teachers to administer tasks with high CDLs (Monarrez & Tchoshanov, 2020). They struggle with how to order student responses in discussions, especially when using open-ended and challenging tasks (Xu & Mesiti, 2022). Challenges with students' knowledge, teachers' knowledge, and curriculum are the barriers teachers face while attempting to comprehend and implement tasks with high CDLs. So, teachers require assistance to execute demanding tasks (Monarrez & Tchoshanov, 2020).

Significance of the study

Teachers must develop teaching-learning procedures based on challenging mathematics tasks and establish an appropriate learning setting in the classroom to effectively implement student-centered teaching. Then, teachers can understand how their students think about mathematics and make decisions about how to teach them that will help them learn (Ball & Forzani, 2011). Since teachers should have the ability to employ tasks that appropriately build the mathematical thinking of students (Lithner, 2017), mathematics teacher educators can figure out how to help prospective teachers learn to use what tasks afford mathematically and pedagogically and how to manage effective discussions in task implementation (Ayalon & Hershkowitz, 2018; Johnson et al., 2016; Liljedahl et al., 2007; Son & Kim, 2015; Sullivan & Mousley, 2001). When we understand what prospective teachers need, we can provide environments that support their competencies for analysis, adaptation, and the design of tasks. Our goal was to assist PMTs in being ready to instruct effectively in their upcoming professional careers. Besides, we can evaluate the effectiveness of the outputs of the teacher training program. Taking into consideration these concerns, the present study intends to contribute to revealing PMTs' attention to the pedagogical and mathematical affordances of the tasks they selected from textbooks when they analyze them and develop original tasks. Hence, the following are research questions:

1) How do PMTs attend to mathematical and pedagogical affordances offered by tasks as they analyze and revise their analysis?

2) How does their attention to task-specific elements reflect on the CDLs of their designed tasks?

METHOD

Qualitatively constructed research permits the analysis of a problem by addressing complicated and detailed understandings of the subject (Creswell, 2007). This study aims to examine PMTs' identification of mathematical and pedagogical affordances that tasks may have within the scope of task analysis and design in detail. Thus, a qualitative collective case study (Stake, 1995) was adapted. This research approach lets researchers examine individual cases to explain a situation, phenomenon, or experience. Individual studies explain the "why" and "how," and contrasting cases side by side helps explain the problem (Schoepf & Klimow, 2022).

Participants

This study was carried out with the participation of five PMTs (four female and one male) who are second graders in the four-year teacher training program at a state university. In this context, a convenient sampling method was used. In cases where random sampling is difficult, the researcher uses this method based on the time, place, and volunteerism of the participants (Fraenkel et al., 2012). The participants took the course

Pre-Service Mathematics Teachers' Attention to Tasks' Affordances While Analyzing and Designing Tasks

"Task-Design in Mathematics Education," and within the scope of this course, they studied the theoretical and philosophical foundations of the concept of a mathematical task, the significance of tasks in mathematics education, and the principles of creating mathematics tasks. The participants are called Nur, Asu, Ela, Can, and Ece (all names are pseudonyms).

Data Collection

Figure 1 shows the study's data collection process:

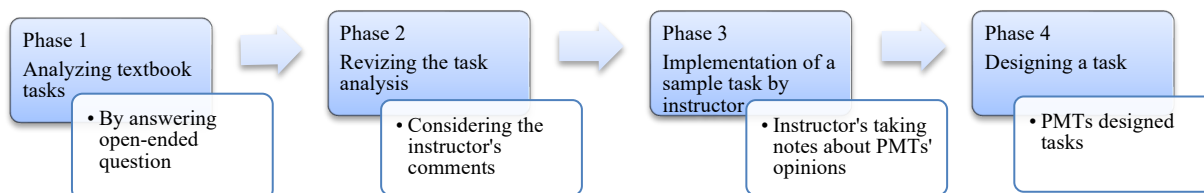


Figure 1. Data collection process

First, the PMTs were asked to select a task from the current textbooks (see Appendix) and to analyze this task. To guide the PMTs in analyzing the task, we prepared seven open-ended questions (see Table 2) based on the literature (Hughes, 2006; Smith et al., 2008; Stephan et al., 2017). The PMTs wrote a report consisting of the responses to these questions. Then, the researcher provided PMTs with specific comments (e.g., Which terms are included in this task? Please clarify them); Please be specific to mathematics and the content of the task: What will the student be able to do with these concepts, and how will they make connections between these concepts? Could you be more specific about those mistakes or misconceptions and how to fix them? For example, could we think of a cylinder as a prism? Why? If the cylinder is also a prism, how can we calculate its area?) on their work, following which the PMTs were requested to revise their initial analysis. With these modifications, a second written report was produced by the PMTs. In addition, the researcher implemented “the bag of marbles” task proposed by Smith et al. (2008) to serve as an example of task implementation. During the implementation phase, the researcher recorded the PMTs’ opinions on both the task and the implementation. Last, PMTs were asked to design a unique task to target a learning area of their selection.

Data Analysis

Data were obtained through PMTs’ two written reports and designed tasks. They answered the open-ended questions while analyzing textbook tasks (Phase 1-Ph1) and revising the task analysis (Phase 2-Ph2), and they finally designed tasks (Phase 4-Ph4). In Phase 3 (Ph3), they only observed the task implementation process. Firstly, we identified PMTs’ remarks that they attended to such as mathematical and pedagogical affordances supporting students’ learning. We also further classified these two categories (see Table 2). We then used inductive content analysis to investigate to what extent mathematical elements (general, specific to task, and partially specific to task) caught PMTs’ attention throughout the two phases (Ph1 and Ph2). Last, to analyze PMTs’ designed tasks, we used the definitions of the cognitive demand levels (Stein et al., 2000). We classified PMTs’ designed tasks into four levels and examined how PMTs’ attention was reflected in each level of tasks.

Table 2. The Categories and Sub-Categories of Attention to Task’s Affordances

ATTENTION TO...	RELATED OPEN-ENDED QUESTIONS	
Mathematical affordances to support students’ thinking	Identification of goal	What is the goal for the task?
	Identification of strategies	What would the strategies that students use to solve the task?
	Identification of prior concepts	What prior knowledge would students need to have to begin to work on the task?
Pedagogical affordances to support students’ thinking	Anticipation of student thinking	What misconceptions and difficulties might students have while working on the task?
	Instructional questions for getting started on the task	

Instructional questions for focusing on mathematical ideas	If you would maintain the task in class, what questions will you ask to help students get started on the task?
	If you would maintain the task in class, what questions would you ask to focus students' thinking on the key mathematical ideas in the task?
Assessment students' understanding	What indicates that students understand the intended mathematical idea?

The researchers independently categorized each participant's responses to determine an inter-rater reliability of 92%. We examined score irregularities until we reached an almost unanimous conclusion. Also, the study followed a method and data was gathered at regular intervals strengthened the proper identification of patterns in the data. Together, the two researchers determined the cognitive level of the PMTs' designed tasks.

Ethic

All necessary permissions were obtained Süleyman Demirel University Social and Human Sciences Ethics Committee with the ethical permission dated 01.04.2023 and 131/28 certificate issue number.

FINDINGS

The findings of the study are organized in a way to understand how the PMTs attend to mathematical and pedagogical affordances presented by their selected tasks. Accordingly, the findings related to PMTs' attention to mathematical affordances, and then the findings related to PMTs' attention to pedagogical affordances are presented. In addition, the opinions of PMTs on the implementation of a sample task are presented. Last, the cognitive demand levels of PMTs' designed tasks are discussed along with their attention.

PMTs' Attention to Mathematical Affordances in Ph1 and Ph2

Table 3 displays the extent (to which general, specific to task, and partially specific to task) mathematical elements are present in PMTs' attention related mathematical affordances from Ph1 to Ph2.

Table 3. *PMTs' Attention to Mathematical Affordances*

ATTENTION TO...		ELA		NUR		ASU		CAN		ECE	
		Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2
Mathematical affordances to support students' thinking	Identification of goal	ST ^P	ST	ST	ST	ST	ST	ST	ST	ST ^P	ST
	Identification of strategies	G	ST	ST	ST	ST ^P	ST	G	G	G	G
	Identification of prior concepts	ST	ST	ST ^P	ST ^P	ST	ST	ST	ST	ST	ST

G indicates general comments.
 ST indicates comments specific to task.
 ST^P indicates comments partially specific to task.

Table 3 shows that not all PMTs' attentions have changed from Ph1 to Ph2. However, it can be stated that some PMTs experienced a change from general comments to specific task comments and from partially specific comments to specific task comments. Nur and Asu stand out with better performances than other PMTs for attending mathematical affordances. Ela improved her comments with mathematical elements specific to the task when she was in Ph2. However, Can and Ece did not improve their comments on the identification of strategies as specific to the task

Identification of goal

The PMTs adequately described the related learning objectives from the mathematics curriculum for their selected tasks (see Appendix) in Ph1. However, the PMTs were also supposed to explain how their tasks might support the learning objectives specifically to task. Thus, Ela and Ece's explanations were determined as partially specific to task (see Table 3). For instance, Nur's explanation was specific to task and described the learning objective as follows *"Determines that the areas of the shapes are the number of unit squares that cover that area. In addition to the regular shapes, it is also possible to work with notched shapes such as leaves, and hands drawn on squared paper."* She also explained how the task assisted students to gain this learning objective as follows:

"With this task, students can initially distinguish the concepts of area and area measurement. They can use the (non-linear) relationship between length and area measurements, the concepts of ratio and scale in estimation and mapping. They can use strategies to complete the square unit numbers and non-perfect squares they will find by counting or using the area of the rectangle during the area measurement of the leaf. With the use of 1 cm and 0.5 cm squared papers, they may feel the need to use a standard unit as well as the proportional relationship between them (Nur-Ph1 and Ph2)."

Other PMTs improved and detailed their identified goals in Ph1 when they move into Ph2 (see Table 3). For example, Ela's comments included mathematical characteristics when compared to her comments in Ph1. She explained the goal of the task for the activity with general terms in Ph1 such as reasoning mathematically or discovering the connection between the concepts, while she specified almost all the mathematical characteristics which were specific to the task in Ph2 as follows:

"It will contribute positively to the student's mathematical reasoning skills. Because in the questions, the student is expected to think about certain things, relate them and answer them as such. At the end of this task, the student will discover the interconnection of the subjects in mathematics (Ela-Ph1)."

"The student is expected to think about the transition from the side length of the rectangle to the height of the cylinder, from the long side of the rectangle to the perimeter of the base of the cylinder (circular region), make these relations. At the end of this task, the student will discover the connection between the short-long side measure of rectangle, height-perimeter of right cylinder. It is also aimed to get the relation related to the surface area calculation of the right cylinder by utilizing the concrete materials (the unfolding and closed form of the right cylinder) (Ela-Ph2)."

Identification of strategies

The majority of PMTs (Ece, Ela and Can) provided very general comments on the strategies in Ph1 (see Table 3). For instance, Ela wrote, *"Each student will come up with a different solution by thinking, explaining their thoughts and making associations in the activity."* and Can wrote, *"The task requires the student to know the operation and graphic interpretation used to get these values (median, mode, mean) and then answer each question."* The comments were generic and not about the possible student strategies.

After the instructor's feedback, Ela and Asu were able to provide mathematical details in Ph2 by focusing on the strategies that students could use. For example, Ela commented as follows:

"When we make measurements from the opening of the cylinder, the students will recognize that the short side of the rectangle is equal to the height of the cylinder. They find the circumference of the circle, and they will notice that the value of circumference is equal to the long side of the rectangle. Thus, they need to find that the perimeter of the circle is equal to the side length of the rectangle and the short side of the rectangle is equal to the height of the right circular cylinder. Last, they need to find that the area of the cylinder is the sum of the base areas and the lateral area (Ela-Ph2)." However, Ece and Can's comments did not improve mathematically properly. For example, Ece stated *"Following all the steps given in the task is a path for students to use."* in Ph1. Then, she stated *"Trial-error method"* as a strategy for mental computation in Ph2. This is not a mental computation strategy, and it also could not be an effective strategy for reasoning

mathematically. Thus, she wrote a comment that did not contain any details about the mental computation strategies that students could use to complete the task.

Identification of prior concepts

In this category, unlike the other categories, the PMTs could completely or partially stated pre-mathematics concepts specific to tasks in Ph1 (see Table 3). Nur, who did it partially, specified the skills and preliminary concepts required partially. She emphasized many of the mathematical concepts, definitions, and ideas necessary for the task except rate and ratio concepts and multiplicative thinking to evaluate the use of 1 cm and 0.5 cm squared paper. She explained the prior concepts for carry out the task as follows:

“They should know that area is the space that covers, and measuring area is finding the size of that amount of space. They should know the units used in measurement. For example, they should be familiar with the idea of counting unit squares when measuring areas (Nur-Ph1 and Ph2).”

PMTs' Attention to Pedagogical Affordances in Ph1 and Ph2

Table 4 shows to what extent (general, specific to task, and partially specific to task) mathematical elements in PMTs' attention related pedagogical affordances of tasks is through Ph1 to Ph2.

Table 4. PMTs' Attention to Pedagogical Affordances

ATTENTION TO...		ELA		NUR		ASU		CAN		ECE	
		Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2	Ph1	Ph2
Pedagogical affordances to support students' thinking	Anticipation of student thinking	ST ^P	ST	ST ^P	ST	G	ST ^P	ST ^P	ST	G	ST ^P
	Assessment students' understanding	G	ST	G	ST	G	ST	G	ST	G	G
	Instructional questions for getting started task	ST ^P	ST	G	ST	ST	ST	ST ^P	ST	G	ST
	Instructional questions for focusing on mathematical ideas	G	ST	G	ST	G	ST	G	ST	G	G

G indicates general comments.
 ST indicates comments specific to task.
 ST^P indicates comments partially specific to task.

Table 4 shows that all PMTs' attentions have changed from Ph1 to Ph2 except Ece, and all PMTs experienced a change from general comments to specific task comments and from partially specific comments to specific task comments. However, Ece could not improve her comments for assessing students' understanding or develop instructional questions for focusing on mathematical ideas specific to the task.

Anticipation of student thinking

In order to attend possible misconceptions and difficulties while working on tasks, either the PMTs (Ela, Nur, and Can) could address some of the students' possible misconceptions mathematically or the PMTs (Ece and Asu) commented generally about students' understanding in Ph1 (see Table 4). After the instructor's feedback, they added possible misconceptions specific to the mathematical idea of the task and difficulties that students may have.

Nur made comprehensive comments on students' thinking in Ph1 and Ph2 when compared to other PMTs. She added students' difficulty in understanding area and area measurement, detailed students' difficulty in understanding the ratio of 1 cm and 0.5 cm and added the misconception about comparing fractions in Ph2: *“Students may not be able to distinguish the concepts of area and area measurement. Area measurement is the number of units of measurement needed to cover a given area. Students may not be able to define this concept. They may interpret the area measurement as “...the area being the bounded region” ... When leaves are drawn on 1 cm squared paper and 0.5 cm squared paper and counted as complete squares, they may think*

Pre-Service Mathematics Teachers' Attention to Tasks' Affordances While Analyzing and Designing Tasks

that the number of squares counted is more on 1 cm paper because the number of squares is 1 cm larger. Fraction knowledge is important here. We divide two whole squares of equal size into a different number of unit squares. So, the denominators are different. What the student should know here; the smaller the fraction, the squarer the unit will be in the smaller fraction (Nur-Ph2)."

On the other hand, while Asu and Ece made general comments on students' thinking, they also detailed and improved their comments specific to the mathematical idea of the task partially. For example, Asu stated a misconception in Ph1 as follows: *"Students may have the misconception on the area of algebra tiles given in the figure and they may add the length of edges instead of multiplying them (Asu-Ph1)."*

Then, she added other possible misconceptions to her explanations in Ph2 as follows:

"... They may think that the expressions with x^2 and the expressions x given on the tiles are of the same type. Thus, they may have misconception about similar terms in algebraic expressions. They can find $x^3 = x + x^2$ when adding tiles incorrectly ... They can use the perimeter formula instead of the area formula (Asu-Ph2)."

She also would indicate the difficulty and misconception in using distributive property in multiplication of two algebraic expressions and this would be more comprehensive comment.

Assessment students' understanding

It is quite remarkable that all PMTs could not make comments specific to the task of assessing students' understanding in Ph1. They mostly made comments with generic issues about the tasks (see Table 4). The PMTs generally stated that they would evaluate whether all students could give the same answer (Ece), explain what they were doing (Ela, Asu, and Can), or get the right answers from the students (Nur). Thus, they made general comments and did not specify according to the mathematical idea of the task. The interpretations of the four PMTs in Ph2 included more task-specific features, except Ece (see Table 4). For example, Nur made evaluations parallel to the learning objective and goal that she determined as follows: *"I decide that the student has understood when students stated that area and area measurement are different concepts; realized that area was the laying of a plane in a region where measurement can be made, while area measurement was the number of units of measure needed to cover that region, and they effectively used the unit square paper in measuring the area of irregular shapes (Nur-Ph2)."*

Asu had other noteworthy mathematically detailed comments. She mentioned that the sum of the areas is the product of the multiplication of two algebraic expressions (as the edges of a rectangle). That was one of the ideas specific to the task, as follows: *"Since the sum of the algebra tiles in the given figure for the area and the multiplication of their edges express the area, I would expect them to come to a state where they can tell that both results can be written as a product of algebraic expressions (Asu-Ph2)."* However, Ece could not improve her comment mathematically; it was specific to the task, and she made the same comments in Ph2.

Instructional questions for getting started the task

The PMTs (Nur and Ece) usually devised general questions at Ph1 (see table 4). We observed that these PMTs did not address enough mathematical characteristics in their explanations. For example, Ece responded *"Make students think (Ph1)"* for getting students started. However, she did not generate any starting questions. She would connect the mathematical idea of the task with everyday life or experiences. After the instructor's feedback, Ece generated the following questions: *"What mental-computation strategy does a grocery use while giving remainder of money to a customer as quickly as possible? How can I make addition without paper and pencil in daily life? (Ece-Ph2)."*

On the other hand, Ela and Can added questions referring mathematical concepts in the tasks in Ph2. For example, Can generated following questions in Ph1 and Ph2: *"How do you compare and evaluate the scores you get from any exam? (Can-Ph1)"* *".... Let's say we examine the average age in cities of Turkey. With this information, can we make comments on which province has the young population too low and which province has the elderly population too low? How do we do? Can you give an example? (Can-Ph2)"* Can

added questions to make students think and discuss on the average concept. Similarly, Ela generated a question related real life experiences in Ph1. Then, in Ph2, she added questions that make students think on the mathematical concept (surface area of a right circular cylinder) of the task.

Instructional questions for focusing on mathematical ideas

It is rather interesting that all PMTs were unable to develop task-specific questions for focusing on mathematical ideas in Ph1 (see Table 4). The PMTs would clearly state the questions they would ask to focus on the mathematical ideas of the task to support students' understanding. However, they usually refer to the questions of the task. They did not develop any other questions that helped students understand the mathematical concepts and ideas of the task.

In Ph2, four PMTs developed questions that helped students focus on the mathematical concepts and ideas, except Ece (see Table 4). For example, Nur suggested task-specific discussion questions that would allow students to understand mathematical ideas and to make connections between the strategies used in 1 and 0.5 cm squared papers. Last, she developed a question that requires students to need a standard unit for measurement and learn the different strategies presented. Her generated questions were as follows: *"What happens when you do the work with 1 cm squared paper with 0.5 cm squared paper? Does the number of squares you count increase or decrease? Is it 1 cm paper or 0.5 cm paper that allows for more precise in measuring area? How your observations about the measurement using 1 cm and 0.5 cm squared papers are applied on the sample of the Turkey map? How can you standardize your measures? (Nur-Ph2)"*. On the other hand, Ece did not develop questions specific to task for focusing on mathematical ideas in two phases. She stated that *"I ask the students why the result of the task is like this, and I ask them to explain their answers with justifications."* She only indicated what kind of questions she would ask and did not exemplify these questions.

PMTs' Opinions on the Implementation of a Sample Task in Ph3

In Ph3, the course instructor used a rich mathematics task (Smith, Bill, & Hughes, 2008) in a classroom setting where the PMTs acted as middle school students. They were encouraged to consider the open-ended questions and share their responses before the implementation. Some notes from the instructor's research journal were as follows: *"The PMTs appeared to be pleased with participating with the task presented to them. But prior to the sample application, they did not try for more than two or three alternative solutions that could come from the students. They couldn't, however, agree on how the students' answers should be handled in the classroom. Although some claimed they would prioritize incorrect thinking or misconceptions, others said that they would follow an order that proceeded from simple to complex. After the implementation, they said that they were able to obtain answers to many of the open-ended questions."*

The instructor also documented the PMTs' verbal responses to both the task and the implementation in her journal after the implementation. Ela's opinions on the task implementation process were as follows: *"The task was nice and had a high cognitive level. We would not have gotten good results if we had done only with the presented question of the task. But, since our instructor prepared by considering about the open-ended questions before, the task could be carried out efficiently. Consequently, this may create beneficial outcomes for students. I also want to carry out same task in the future"*.

Other notes from the instructor's journal according to the PMTs' reflections are as follows: *"The PMTs perceived the task as a simple question before working on the task, but they stated that the task was enriched by referring several points about student thinking during the implementation process."* From this point of view, PMTs believe that a worthwhile task always requires complex processes.

Cognitive Demand Level of PMTs' Designed Tasks

Table 5 shows the CDL of PMTs' designed tasks. According to the table, Nur and Asu designed higher level (Level 3) tasks than the other PMTs' tasks.

Table 5. The Relationship Between PMTs' Designed Tasks' CDL and Generated Instructional Questions

PMTs	CDLs of PMTs' SELECTED TASKS	CDLs of PMTs' DESIGNED TASKS
Ela	3	2
Nur	3	3
Asu	3	3
Can	2	1
Ece	1	1

Table 5 shows that the CDL levels of the tasks that the PMTs designed were either equal to or lower than the CDL levels of the tasks they selected from the textbooks. We also discovered that the CDLs of the PMTs' designed tasks were comparable to their performance on their attention to instructional questions in the context of pedagogical affordances. We may claim that the CDLs of the tasks designed by PMTs improve according to their attention to their generated instructional questions for getting started and focusing on mathematical ideas.

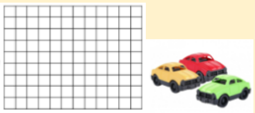
We discovered that the tasks in Level 2 and Level 3 employed instructional prompts to help the students' connecting procedures with mathematical concepts when evaluating the tasks from a pedagogical standpoint. For example, Nur designed a fifth-grade task aligned with the learning objective (see Figure 2). She begins with real-life questions designed to get students thinking while also connecting to the mathematical concepts (Q1 and Q2). Answering these questions, students may utilize terms like right-left and front-back. Students begin to consider the mathematical concepts they will learn with Q3. Also, the task's instructions are clear. Since the other questions proceed progressively, the task questions prepare students for the intended mathematical concept by provoking thinking. Students would use previously established procedures to learn the underlying mathematical concepts.

Questions:

1. What terms do we use while giving directions?
2. What are the directions in which our moves will go when playing chess?
3. Similarly, how can we communicate the location of a piece of rock in chess?

Instructions

- Create a space in the center of the classroom.
- Adhere the squared paper to the base.
- Place a toy car in the corner of any squared paper square.
- Move the second toy car according to the teacher's instructions and reach the first car you placed.



4. Where is the desired location for the toy car?
5. What steps will you take to find a solution?
6. Is there only one direction the toy car can move? If not, what about the alternative?
7. How many different paths can the toy car take?
8. In order to reach the second toy car, some students go three units to the left and then four units up, while others move four units to the left and then three units up. How did both students arrive at the same conclusion?
9. Is it appropriate to take the shortest route while determining the relative location of the cars?
10. What is the significance of the phrase "according to" in the sentences constructed for this task?
11. How do we describe the position of a point in relation to other points? (location)

Figure 2. Nur's designed task

However, we may assert that instructional prompts are inadequate, particularly for Can and Ece's tasks. Typically, they did not include proper prompting questions for discussion and instructions. Consequently, their tasks have low CDLs. For example, Ece has prepared a fifth-grade task with the objective "The student calculates the sum of the measurements of the interior angles of triangles and quadrilaterals and identifies the missing measure of angle" (see Figure 3). First, the instructions are insufficient for this task. She must clarify what she means by "center." In addition, she has already provided the total degree measurements of the triangle's interior angles that students will calculate in the question (Q1). Students have learned this information in previous years. Instead, she should have enabled the students to independently find this formula. She selects the rectangle as opposed to any other quadrilateral to support the students' generalization of the rule. However, it is not meaningful for the students to find the sum of the measurements of the interior angles of the rectangle because they already know that the degree measure of each inner angle of the rectangle is 900. We evaluated this task at Level 1 from a cognitive standpoint because the display of this information in the task's instructions requires students to recall only prior knowledge.

Instructions:
 1. Cut the angle-indicating pieces from the corners of the triangle and rectangle (cardboard) provided.
 2. Stick them around the center.

Questions:
 1. Can you prove that the total of the triangle's interior angles is 180 degrees?
 2. How do we perform for a rectangle?
 3. How much does an angle of the rectangle measure in degrees?
 4. What is the sum of the measures of the rectangle's inside angles?
 5. Can the same rule be used to other polygons?
 6. How else can the total of all angles be calculated?

Figure 3. Ece's designed task

In sum, in task-analysis processes, Ece and Can's attention was weak when we compared with other PMTs. Other PMTs recognized their general comments with the instructor's feedback and improved their attention specifically in Ph2. However, Ece and Can could not improve their attention specific to tasks as well as others. We may say that their weak attention reflected their designed tasks' low level. Similarly, other PMTs, particularly Nur and Asu, usually made comprehensive comments before or after feedback in task analysis. Thus, their strong attention reflected their designed tasks as high-level.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

In this study, the PMTs' attention to mathematical and pedagogical affordances to support students' thinking was examined in the context of analyzing a mathematical task, revising the analysis, and finally designing an original task. The majority of PMTs demonstrated an improvement in their attending abilities in Ph2. As a result of being pushed to identify the mathematical elements of activities, PMTs described more mathematical aspects of the tasks. In a similar vein, Ulusoy (2020) reported that as prospective mathematics teachers concentrated on identifying mathematical elements, they shifted their attention to content-specific components of teaching rather than focusing on general aspects. Particularly, Ela, Nur, and Asu showed continual improvement in their ability to pay attention. In this regard, we may conclude that they have strong conceptual and pedagogical subject knowledge and can explain with more mathematical and pedagogical elements than others. Another significant observation was that Ece attended to pedagogical affordances less than other PMTs, although she performed well in attending to mathematical affordances, particularly identification of goals and prior concepts in Ph2. As this PMT just completed a lack of content knowledge with the feedback, it is possible to assert that she had a lack of knowledge of students and teaching. Attending to content-specific aspects of teaching necessitates a mathematical understanding of teaching to recognize mathematically relevant indicators of strong mathematics instruction (Schlesinger et al., 2018).

In Ph3, the researcher's journal presents crucial information addressing the PMTs' task-design and implementation aspects. According to the notes, the PMTs believe that all good tasks involve complex procedures. However, they missed crucial instructional phases of implementation. Prior to working on the task in Ph3, the PMTs viewed the problem as a simple or routine one, but they understood that the task was enhanced by the fact that several aspects of student thinking were addressed throughout the implementation. The implementation of a task is equally as important as the CDL of the task; even a task with a high degree of effectiveness may be executed poorly (Kaur, 2010).

In Ph4, PMTs with higher CDL designed tasks more effectively than their counterparts by attending instructional questions. These PMTs utilized instructional prompts to enhance students' thinking processes. Similarly, the growth of the PMTs' understanding is correlated with their growing attention to the mathematical and pedagogical aspects included in the tasks, and this development appears to influence the task (Lee et al., 2019). In contrast, it is interesting that two PMTs (Ece and Can) did not refer to instructional questions properly while designing assignments. To construct an effective task, it was necessary to consider all the mathematical and pedagogical elements (Paparistodemou et al., 2014).

Many of the tasks that PMTs selected from textbooks lack many of the features that should be present

in a rich task and have low CDLs as exercises (Basyal et al., 2022; Özgeldi & Esen, 2010; Ubuz et al., 2010). In this sense, Lee et al. (2019) discovered that examining the affordances and limitations of textbook tasks in terms of students' inquiry and investigating alternatives to overcome the limitations appears to aid in the development of PMTs' ability to recognize opportunities for students' inquiry embedded in tasks. Thus, PMTs require help in terms of evaluating and creating original tasks concerning their mathematical elements. Even so, it can be extrapolated that PMTs require more expertise in the implementation of complex tasks as well as important abilities in assessing the tasks concerning mathematical elements and translating them into tasks with high CDL.

The most significant limitation of this study is that PMTs are not given the opportunity to carry out the tasks with actual students. However, student responses and outcomes to a task will vary based on the characteristics of the group (Healy et al., 2013). There was no actual task implementation for students, and PMTs were asked to reflect potential learning opportunities in a hypothetical classroom environment. By applying the tasks to students, the growth of PMTs' attention may be evaluated. Also, the change in the PMTs' attention can be recorded by focusing on a specific topic and certain task for all or can be investigated among the grade levels (senior, junior, etc.).

REFERENCES

- Ayalon, M., Naftaliev, E., Levenson, E.S., & Levy, S. (2021). Prospective and in-service mathematics teachers' attention to a rich mathematics task while planning its implementation in the classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19*(8),1695-1716.
- Ayalon, M., & Hershkowitz, R. (2018). Mathematics teachers' attention to potential classroom situations of argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior, 49*,163-173.
- Ball, D.L., & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach: And connecting professional learning to practice. *American Educator, 35*,17–21.
- Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 16*(1),1-6.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Hallman-Thrasher, A. (2017). Prospective elementary teachers' responses to unanticipated incorrect solutions to problem-solving tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education, 20*(6),519-555.
- Healy, L., Fernandes, S. H. A. A., & Frant, J. B. (2013). Designing tasks for a more inclusive school mathematics. *Task design in mathematics education. Proceedings of ICMI Study, 22*, 61-69.
- Hughes, E. K. (2006). *Lesson planning as a vehicle for developing pre-service secondary teachers' capacity to focus on students' mathematical thinking* (PhD dissertation). University of Pittsburgh.
- Jacobs, V.R., Lamb, L.L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169-202.
- Johnson, R., Severance, S., Penuel, W.R., & Leary, H. (2016). Teachers, tasks, and tensions lessons from a research practice partnership. *Journal of Mathematics Teacher Education, 19*(2),169-185.
- Kaur, B. (2010). A study of mathematical tasks from three classrooms in Singapore. In Y. Shimizu, B. Kaur, R. Huang, & D. Clarke (Eds.), *Mathematical Tasks in Classrooms Around the World* (pp.15-33). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460911507_003
- Lee, E. J., Lee, K. H. & Park, M. (2019). Developing preservice teachers' abilities to modify mathematical

tasks: Using noticing-oriented activities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 965-985.

- Lithner, J. (2017). Principles for designing mathematical tasks that enhance imitative and creative reasoning. *ZDM-Mathematics Education*, 49(6), 937-949.
- Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teachers Education*, 1(3), 243-267.
- Mason, J. (2008). Being mathematical with and in front of learners: Attention, awareness, and attitude as sources of differences between teacher educators, teachers and learners. In B. Jaworski & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education: The mathematics teacher educator as a developing professional* (Vol. 4, pp.31-56). Sense Publishers.
- Monarrez, A., & Tchoshanov, M. (2020). Unpacking teacher challenges in understanding and implementing cognitively demanding tasks in secondary school mathematics classrooms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(8), 2026-2045.
- Özgeldi, M., & Esen, Y. (2010). Analysis of mathematical tasks in Turkish elementary school mathematics textbooks. Paper presented at the *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2277-2281.
- Papariotodemou, E., Potari, D., & Pitta-Pantazi, D. (2014). Prospective teachers' attention on geometrical tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 86(1), 1-18.
- Rimma, N. (2016). What makes a mathematical task interesting? *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1509-1520.
- Schoepf, S., & Klimow, N. (2022). Collective Case Study: Making Qualitative Data More Impactful. In *Conceptual Analyses of Curriculum Inquiry Methodologies* (pp. 252-266). IGI Global.
- Schlesinger, L., Jentsch, A., Kaiser, G., König, J., & Blömeke, S. (2018). Subject-specific characteristics of instructional quality in mathematics education. *ZDM*, 50(3), 475-490.
- Sherin, M., & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 13(3), 475-491.
- Silver, E.A., & Herbst, P. (2007). Theory in mathematics education scholarship. In F. K. Lester (Ed). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol.1, pp.39-67).
- Smith, M.S., Bill, V., & Hughes, E.K. (2008). Thinking through a lesson: Successfully implementing high-level tasks. *Mathematics Teaching in The Middle School*, 14(3), 132-138.
- Son, J. W., & Kim, O.K. (2015). Teachers' selection and enactment of mathematical problems from textbooks. *Mathematics Educational Research Journal*, 27(4), 491-518.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stein, M.K., Smith, M.S., Henningsen, M.A. & Silver, E.A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. Teachers College Press.
- Stein, M.K., Grover, B.W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Stein, M.K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80.
- Stein, M.K., & Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, 3(4), 268-275.
- Stephan, M., Pugalee, D., Cline, J., & Cline, C. (2017). *Lesson imagining in math and science: Anticipating*

student ideas and questions for deeper STEM learning. Alexandria, VA: ASCD.

- Stephens, A. C. (2006). Equivalence and relational thinking: Preservice elementary teachers' awareness of opportunities and misconceptions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3),249-278.
- Sullivan, P., Clarke, D., Clarke, D., & Roche, A. (2013). Teachers' decisions about mathematics tasks when planning. In V. Steinle, L. Ball, & C. Bordini (Eds.), *Mathematics education: Yesterday, today and tomorrow (Proceedings of the 36th annual conference of the Mathematics Research Group of Australasia)* (pp. 626-633). MERGA.
- Sullivan, P., & Mousley, J. (2001). Thinking teaching: Seeing mathematics teachers as active decision makers. In F.-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp.147–163). Springer.
- Sun, J., & Van Es, E.A. (2015). An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3),201-214.
- Taylan, R.D. (2020). Etkinliklerin sınıf içinde uygulanması İçinde Y. Dede, M. F. Doğan ve F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik Eğitiminde Etkinlikler ve Uygulamaları* (ss.189-208). Pegem Akademi.
- Thanheiser, E. (2015). Developing prospective teachers' conceptions with well-designed tasks: Explaining successes and analyzing conceptual difficulties. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(2), 141-172.
- Ubuz, B., Erbaş, A.K., Çetinkaya, B., & Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: The case of algebra. *ZDM-International Journal on Mathematics Education*, 42(5), 483-491.
- Ulusoy, F. (2020). Prospective teachers' skills of attending, interpreting and responding to content-specific characteristics of mathematics instruction in classroom videos. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103103.
- Van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 24(2), 244-276.
- Xu, L., & Mesiti, C. (2022). Teacher orchestration of student responses to rich mathematics tasks in the US and Japanese classrooms. *ZDM Mathematics Education*, 54(2), 273-286.

APPENDIX: The PMTs' selected tasks (The tasks are from the textbooks by Turkish Ministry of Education. The authors translated them.)

Can's selected-task

11 students' math scores are given in the table.

To determine the success status of the class by using this table answer the following questions. Add up the scores obtained by the students.

- Divide the sum by the number of students.
- What is the relationship between the sum and the data?
- Arrange and rank the scores in descending order, regardless of the students' names.
- Mark the middle score.
- If there were 12 students, what would you say about the middle score?
- Determine how many of each score was received.
- Identify which score was the highest.
- Which stage works better in determining the success of the whole class?

Table: Students and their scores

Students	Scores
Büşra	90
Atahan	80
Buse	100
Özge	75
Berkay	80
Tuncay	95
Defne	70
Ali Emir	80
Ada	90
Kayra	80
Efe	75

Nur's selected-task

Area of The Leaf

We can use fun mathematical methods to find the area of surfaces like leaves.

Your teacher will give you 1 cm and 0.5 cm squares of paper.

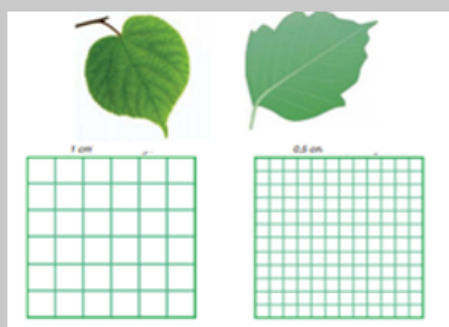
Find similar tree leaves and bring them to class.

Questions

1. Tree leaves are the parts of plants that get light from the sun and make their own food. How do you find out how much area a leaf has?
2. Can we find the approximate area of a leaf using gridded paper? Discuss in your group.
3. Put the leaf on 1 cm gridded paper and draw along the edges to form its shape. Count the number of perfect squares inside the figure. What are the incomplete squares on the sides? Discuss with your friends.
4. What happens if you do the above with a half-centimeter square of paper? The square you counted number increases or decreases compared to 1 cm gridded paper? Make a prediction. If it increases or decreases how many times does it increase or decrease? One times, two times, three times, four times? Discuss in your group.
5. Do the same operation as in the third step above, this time using 0.5 cm square paper. Repeat this i.e. find the area of the same leaves using 0.5 cm squares. How many squares did you count each time? Record your findings in a table.
6. Are your findings as you expected? If not, discuss with your friends why they are different.
7. Does 1 cm gridded paper provide a more precise measurement for finding the area or 0.5 one-inch squared paper? Why? Discuss with your friends.

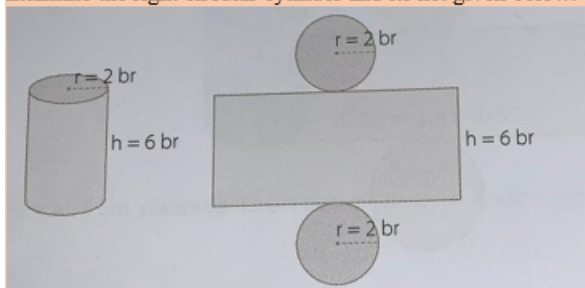
Using 1 cm square paper
 First leaf (draw the approximate shape here)
 Second leaf (draw the approximate shape here)
 Number of perfect squares:
 Number of perfect squares:
 Sum of incomplete squares:
 Sum:
 Sum of incomplete squares:
 Total:

Using 0.5 cm gridded paper
 First leaf (draw the approximate shape here)
 Second leaf (draw the approximate shape here)
 Number of perfect squares:
 Number of perfect squares:
 Sum of incomplete squares:
 Total:
 Sum of incomplete squares:
 Total:



Ela's selected-task

Examine the right circular cylinder and its net given below.



- Determine the edges of the net using the given sides.

Explain the relationship between the length of the short side of the rectangular face and the height of the right circular cylinder in the net.

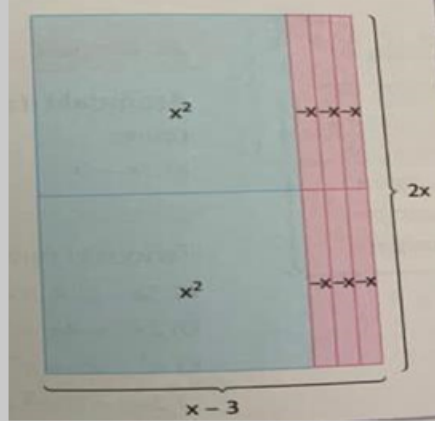
What is the relationship between the length of the long side of the rectangular face in the net and the perimeter of the circular area that forms the base of the right circular cylinder?

How is the surface area of a right circular cylinder found?

✓ What is the relationship between the face area of a right circular cylinder and the areas of the plain areas that make up its net? Explain.

Asu's selected-task

Examine the shape created with algebra tiles on the side.



Write the area of the figure as the sum of algebra tiles.

Write the area of the rectangular as the multiplication of the sides.

Write the relationship between the expression for the sum of algebra tiles and expression for the product of side lengths mathematically.

✓ Which side of the equation you have set is equal to the product of two algebraic expressions?

Which algebraic expressions are these factors?

Ece's selected-task

Which is Easy?

Tools and Materials: paper, pen, calculator, clock

-Ask a friend to say two two-digit numbers and try to sum these numbers with different methods as soon as possible mentally.

-Write down your process and result on a piece of paper according to the methods you used.

-Ask your friend to check your result with a calculator.

-Ask your friend to say two two-digit numbers and try to subtract the smaller one from the other number with different methods mentally.

-Write down your process time and result on a piece of paper according to the methods you used.

-Ask your friend to check your result with a calculator.

-Tell your friends about the methods you use. Which method did you use in a shorter time?

-What do you think is the strategy that allows you to do mental addition and subtraction in the shortest and easiest way?

GENİŞ ÖZET

Giriş: Öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim vizyonunu gerçekleştirmek için, zorlu matematiksel etkinliklere dayalı öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmalı ve anlamlı matematiksel tartışmaları teşvik eden bir sınıf ortamı yaratmalıdır (Ayalon vd., 2021). Bu nedenle, matematikte çeşitli düzeylerde çeşitli amaçlara yönelik etkinliklerin seçilmesi ve etkinliklerin öğrencilere göre uyarlanması ve uygulanması belirli beceriler gerektirir (Silver ve Herbst, 2007). Öncelikle öğretmen, öğrencilerin etkinliğe yönelik bakış açılarının farkında olmalı ve onların düşüncelerini öğrenme fırsatları doğrultusunda yönlendirmelidir (Hallman-Thrasher, 2017; Sun ve van Es, 2015). Öğretmenlerin etkinliklerin matematiksel ve pedagojik potansiyellerini anlamaları ile açıklanabilecek bu kriter, öğretmen etkinlik bilgisi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Chapman, 2013; Liljedahl vd., 2007; Sullivan vd., 2013). Öğretmen etkinlik bilgisi, uygun etkinliklerin seçimini ve etkili bir şekilde uygulanmasını, uygulama sırasında sorulacak soruları, kavram yanlışlarının ve zorlukların öngörülmesini ve gerekli öğretim önlemlerinin uygulanmasını etkiler (Taylan, 2020). Bu yetkinliğin hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için kazanılması zordur çünkü uygun etkinlikleri seçme, öğrenme hedeflerine göre analiz etme ve yeni etkinlikler tasarlama konusundaki deneyimlerine bağlıdır. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının (MÖA) etkinlikleri analiz ederken ve tasarlarken etkinliklerin sunduğu matematiksel ve pedagojik olanakları nasıl değerlendirdiklerini araştırmak için "dikkat" (Mason, 1998) kavramı kullanılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının etkinlikleri analiz ederken etkinliklerin matematiksel ve pedagojik olanaklarına nasıl dikkat ettiklerini ve bu dikkatlerinin orijinal etkinlik tasarımlarına nasıl yansıdığını araştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden kolektif durum çalışması kullanılmıştır (Stake, 1995). Mevcut çalışma, bir devlet üniversitesinde dört yıllık öğretmen yetiştirme programında ikinci sınıf öğrencisi olan beş MÖA'nın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar "Matematik Eğitiminde Etkinlik Tasarımı" dersini almışlar ve bu ders kapsamında matematiksel etkinlik kavramının teorik ve felsefi temelleri, matematik eğitiminde etkinliklerin önemi ve matematik etkinlik oluşturma ilkeleri üzerine çalışmışlardır. Katılımcılar Nur, Asu, Ela, Can ve Ece olarak adlandırılmıştır. İlk olarak, MÖA'lardan mevcut ders kitaplarından bir etkinlik seçmeleri ve bu etkinliği analiz etmeleri istenmiştir (1.aşama). Ardından MÖA'lardan ilk analizlerini gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu değişikliklerle birlikte, MÖA'lar tarafından bir yazılı rapor hazırlanmıştır (2.aşama). Buna ek olarak araştırmacı, örnek bir etkinlik uygulaması

gerçekleştirerek, MÖA'ların hem etkinliğe hem de uygulamaya ilişkin görüşlerini kaydetmiştir (3.aşama). Son olarak, MÖA'lardan kendi seçtikleri bir öğrenme alanını hedefleyen özgün bir etkinlik tasarımları istenmiştir (4.aşama). Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak, matematiksel ve pedagojik olanaklar olarak iki kategori belirlenmiştir. Daha sonra, matematiksel unsurların MÖA'ların açıklamalarında ne ölçüde (genel, etkinliğe özgü ve kısmen etkinliğe özgü) olduğu analiz edilmiştir. Son olarak, adayların tasarladıkları etkinlikler bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

Bulgular: Matematiksel açıdan, Nil ve Asu matematiksel olanakları dikkate alma konusunda diğer MÖA'lara göre daha iyi performanslarıyla öne çıkmıştır. Ela, 2.aşamada etkinliğe özgü matematiksel unsurlarla yorumlarını geliştirmiştir. Ancak, Can ve Ece etkinliğe özgü stratejilerin tanımlanmasına yönelik yorumlarını geliştirememiştir. Pedagojik açıdan, MÖA'lar 1.aşamada pedagojik olanakları dikkate alma konusunda genel yorumlar yapmış ve genel sorular geliştirmişlerdir. Daha sonra, 2.aşamada etkinliğe özgü matematiksel unsurlarla yorumlarını ve sorularını geliştirmişlerdir. Ancak, Ece öğrencilerin anlamalarını değerlendirmek için yorumlarını geliştirememiş ve etkinliğe özgü matematiksel fikirlere odaklanmak için öğretimsel sorular geliştirememiştir. MÖA'ların tasarladıkları etkinliklerin bilişsel istem seviyelerinin, ders kitaplarından seçtikleri etkinliklerin bilişsel istem seviyelerine eşit ya da daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, MÖA'ların tasarladıkları etkinliklerin bilişsel istem seviyelerinin, pedagojik olanaklar bağlamında öğretimsel soruları dikkate alma performanslarıyla karşılaştırılabilir olduğu söylenebilir. MÖA'lar tarafından tasarlanan etkinliklerin seviyelerinin, başlangıç ve matematiksel fikirlere odaklanma için oluşturdukları öğretim sorularına gösterdikleri dikkate göre arttığı söylenebilir. Genel olarak, etkinlik analiz süreçlerinde Ece ve Can'ın dikkati diğer MÖA'lara kıyaslandığında zayıf kalmıştır. Diğer MÖA'lar genel yorumlarını eğitmenin geribildirimi ile fark etmiş ve 2.aşamada dikkatlerini geliştirmişlerdir. Ancak Ece ve Can etkinliğe özgü dikkatlerini diğerleri kadar geliştirememiştir. Zayıf dikkatlerinin, tasarladıkları etkinliklerin düşük seviyeli olmasını da etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde, diğer MÖA'lar, özellikle Nur ve Asu, etkinlik analizinde geri bildirimden önce veya sonra genellikle kapsamlı yorumlar yapmışlardır. Dolayısıyla, güçlü dikkatleri tasarladıkları etkinliklerin yüksek seviyeli olmasına da yansımıştır.

Tartışma: MÖA'ların çoğunluğu 2.aşamada dikkate alma becerilerinde bir gelişme göstermiştir. Etkinliklerin matematiksel unsurlarını belirlemeye zorlanmanın bir sonucu olarak, adaylar etkinliklerin daha çok matematiksel yönlerini tanımlamışlardır. Benzer bir şekilde, Ulusoy (2020) matematik öğretmen adaylarının matematiksel unsurları belirlemeye odaklandıkça, dikkatlerini genel yönle odaklanmak yerine öğretimin içeriğe özgü bileşenlerine kaydırdıklarını bildirmiştir. 3.aşamada, araştırmacının günlüğü MÖA'ların etkinlik tasarımı ve uygulama yönlerini ele alan önemli bilgiler sunmaktadır. Notlara göre, MÖA'lar tüm iyi etkinliklerin karmaşık prosedürler içerdiğine inanmaktadır. Ancak, uygulamanın önemli öğretim aşamalarını gözden kaçırmışlardır. 3.aşamadaki etkinlik üzerinde çalışmadan önce, MÖA'lar problemi basit ya da rutin bir problem olarak görmüşlerdir, ancak etkinliğin uygulama boyunca öğrenci düşüncesinin çeşitli yönlerinin ele alınmasıyla geliştirildiğini anlamışlardır. Bir etkinliğin uygulanması, etkinliğin bilişsel seviyesi kadar önemlidir (Kaur, 2010). Daha iyi performans gösteren MÖA'lar, 4.aşamada öğretim sorularının önemli özelliklerini dikkate alarak etkinlikleri daha etkili bir şekilde tasarlamıştır. Bu MÖA'lar, öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmek için öğretimsel ipuçlarından yararlanmışlardır. Benzer şekilde, MÖA'ların anlayışlarının gelişimi, etkinliklerde yer alan matematiksel ve pedagojik yönle artan dikkatleri ile ilişkilidir ve bu gelişimin etkinliği etkilediği görülmektedir (Lee vd., 2019). Etkili bir etkinlik oluşturmak için tüm matematiksel ve pedagojik unsurların dikkate alınması gerekmektedir (Paparistodemou vd., 2014).

Sonuç ve Öneriler:

- Genel olarak MÖA'lar matematiksel unsurlarına ilişkin özgün etkinlikleri değerlendirme ve oluşturma konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadır.
- Gelecek çalışmalara öneri olarak, etkinlikler öğrencilere uygulanarak, öğretmen adaylarının dikkatlerinin gelişimi değerlendirilebilir.
- Ayrıca, öğretmen adaylarının dikkatindeki değişim, herkes için belirli bir konuya ve belirli bir etkinliğe odaklanarak incelenebilir veya sınıf seviyeleri (son sınıf, üçüncü sınıf vb.) arasında araştırılabilir.

The Impact Of Action- Oriented Approach On Teaching English To Students With Mild Specific Language Learning Difficulties*

Şeyda SARI YILDIRIM¹  İsmail Hakkı MİRİCİ² 

¹Asst. Prof. Dr., NEU University, School of Foreign Languages, Konya, Türkiye
seydasari@hotmail.co.uk (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Prof. Dr., Hacettepe University, Education Faculty, Ankara, Türkiye hakimirici@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 17.08.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Action oriented approach,
Specific mild language learning difficulties,
Language learning skills

Students with mild specific language learning difficulties encounter numerous challenges when acquiring the English language, and require a significantly longer period of time to attain independent language proficiency compared to their non-disabled counterparts. The objective of this investigation is to analyze the impacts of implementing An Action-Oriented Approach in the instruction of English language to secondary school students who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties. In order to accomplish this objective, a training program utilizing the Action Oriented Approach was administered to a cohort of 15 students who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties, as developed by a team of experts. The study employed quantitative data collection instruments, namely Unit-based Achievement Tests for four units and Classroom Observation Forms administered to students with Mild Specific Language Learning Difficulties both prior to and following the training programme. The quantitative data were subjected to analysis using the SPSS 21 statistical software and R Program version 3.2.5. The findings of the study suggest that individuals with mild speech and language learning difficulties exhibit a delay in their learning progress. Nevertheless, employing suitable pedagogical approaches and methodologies can enable students with mild speech and language learning difficulties to achieve a level of learning commensurate with that of their peers. The results of Unit-based Achievement Tests indicate that students with Multiple Severe Learning and Language Disabilities (MSLLD) may exhibit greater progress in their academic development compared to their typically developing peers. Finally, the research findings suggest that the Action Oriented Approach is advantageous in instructing English language skills to students who experience minor challenges in learning the language.

Eylem Odaklı Yaklaşımın Hafif Düzey Özel Dil Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere İngilizce Öğretimine Etkisi

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 17.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Eylem-odaklı yaklaşım,
Hafif düzey özel dil öğrenme güçlüğü,
Dil öğrenme becerileri

Hafif düzeyde özel dil öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, İngilizce dil edinimi süresince çok sayıda zorlukla karşılaşmaktadırlar ve engelli olmayan akranlarına kıyasla bağımsız dil yeterliliği elde etmek için önemli ölçüde daha uzun bir süreye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, Hafif düzeyde Özel Dil Öğrenme Güçlüklerine sahip ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde Eylem Odaklı Bir Yaklaşım uygulamanın etkilerini analiz etmektir. Bu amaca ulaşmak için, uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından geliştirilen Hafif Özel Dil Öğrenme Güçlüğüne sahip 15 kişilik bir öğrenci grubuna Eylem Odaklı Yaklaşımdan yararlanan bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olan dört ünite için Ünite Tabanlı Başarı Testleri ve Hafif Özel Dil Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan Sınıf Gözlem Formları kullanılmıştır. Nicel veriler, SPSS 21 istatistik yazılımı ve R Programı versiyon 3.2.5 kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulguları, hafif düzeyde konuşma ve dil öğrenme güçlüğü çeken bireylerin öğrenme ve edinme süreçlerinde gecikme sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygun pedagojik yaklaşımlar ve metodolojiler kullanmak, hafif düzeyde konuşma ve dil öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akranlarıyla orantılı bir öğrenme düzeyine ulaşmalarını sağlayabilmektedir. Ünite Tabanlı Başarı Testlerinin sonuçları, Çoklu İleri Seviye Öğrenme ve Dil Yetersizliği (MSLLD) olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla akademik gelişimlerinde daha fazla ilerleme gösterebileceğini göstermektedir. Son olarak, araştırma bulguları, Eylem Odaklı Yaklaşımın, dili öğrenmede hafif düzeyde güçlük yaşayan öğrencilere İngilizce dil becerilerini öğretmede avantajlı olduğunu göstermektedir.

Atıf/Citation: Sarı Yıldırım, Ş. & Mirici, İ. H. (2023). The Impact Of Action- Oriented Approach On Teaching English To Students With Mild Specific Language Learning Difficulties. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1245-1271.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* This study was prepared from the thesis titles as 'The Effects of Action-Oriented Approach on teaching English to students with 'Mild Specific Language Learning Difficulties' Hacettepe University,2020.

INTRODUCTION

Knowledge and development of language mechanisms are required for intercultural communication and the formulation of authentic linguistic images of the world. It is indisputable that the significance of acquiring a foreign language has increased in tandem with global social, cultural, and technological transformations (Atay, Kurt, Camlibel.etc, 2009). Turkiye aspires to teach every student a foreign language, like the rest of Europe. According to Eurydice (2017), English has progressively supplanted other languages on nearly all levels over time. Turkiye now teaches the first foreign language from the second year of compulsory school (TEPAV Project Team, 2013). In Turkiye, as in other European countries, the most widespread method to learn a foreign language is by taking lessons at school (Eurydice, 2012c). However; not all students are still able to learn foreign language as at the same speed with their peers. That is why the term 'language learning difficulties' has been mentioned widely in studies in recent years. Without borders, "learning difficulties" is universally and generally defined. The definition and application of this term continue to be contentious. According to Westwood (2008), students who do not learn quickly, are less strategic, acquire less knowledge, and struggle to correlate tasks but do not have specific language learning difficulties are unable to transfer their learning strategies.

This lack of transmission may be due to these students' low levels of motivation, as suggested by Vianin (2011). Language acquisition is an ongoing process for all students. In addition, NCCA (2019) states that almost all students with Mild Specific Language Learning Difficulties (henceforth MSLLD) have delayed oral language development, and some may also exhibit distinct patterns in oral language development. Although the Secondary School Curriculum states that "the child comes to school with considerable foreign language verbal facility" (English Curriculum, 2013, as cited in NCCA, Communication and Language, 2019), this cannot be assumed to be the case for all students with Mild Specific Language Learning Difficulties. As NCCA (2019) reiterates, it is crucial to identify the specific communicative or oral challenges that students with Mild Specific Language Learning Difficulties encounter when learning a foreign language at a young age due to the interconnectedness of oral language and literacy.

In addition, NCCA (2019) states that almost all students with Mild Specific Language Learning Difficulties (henceforth MSLLD) have delayed oral language development, and some may also exhibit distinct patterns in oral language development. Although the Secondary School Curriculum states that "the child comes to school with considerable foreign language verbal facility" (English Curriculum, 2013, as cited in NCCA, Communication and Language, 2019), this cannot be assumed to be the case for all students with Mild Specific Language Learning Difficulties. As NCCA (2019) reiterates, it is crucial to identify the specific communicative or oral challenges that students with Mild Specific Language Learning Difficulties encounter when learning a foreign language at a young age due to the interconnectedness of oral language and literacy. For pupils with Mild Specific Language Learning Difficulties, the acquisition of literature becomes the primary concern. It is crucial to take into account the needs of students with Mild Specific Language Learning Difficulties and adapt the secondary school curriculum to meet those needs, while ensuring that no student is left behind in terms of the curriculum's main goals, comprehensive objectives, and content.

Due to the numerous challenges faced by students with Mild Specific Language Learning Difficulties, researchers have conducted studies with the aid of the aforementioned theories to identify appropriate teaching strategies for incorporating these students into the language learning process. The most inclusive technique or method for the learning process is presumed to be the most recent methods for Communicative Language Learning or Teaching. To be consistent with the 'Common European Framework' as a 'Action- Oriented Approach', however, all authorities involved in the instruction of students with Mild Specific Language Learning Difficulties should adopt alternative methods or approaches. According to Wernicke (2014), the significance of transitioning from communicative to action-oriented language teaching entails creating concrete, meaningful, and relevant situations for students and imagining the L2 classroom as a social, collaborative, action-oriented linguistic environment. This is a relatively new approach that should be incorporated into the learning-teaching

process.

STATEMENT OF THE PROBLEM

According to NCCA (2007), language enables the participation and contribution of individuals within the family, social life, and subsequently the perpetually expanding network of connections and cultural familiarities. These experiences generate a strong sense of belonging and improve the general well-being of the participants. There are no studies on the effects of Action-Oriented Approach on teaching English to students with Mild Specific Language Learning Difficulties, despite the fact that there are numerous studies comparing Action-Oriented Approach to other methods and attempting to identify Mild Specific Language Learning Difficulties. Corresponding to all of these studies, the present study aimed to encourage learners to take action and deepen their understanding of their learning process, as well as investigate whether Action Oriented Approach is an effective method for teaching English as a foreign language in EFL classrooms to secondary school students with mild specific language learning difficulties.

AIM AND SIGNIFICANCE

As per the report published by The Ministry of National Education (MONE), General Directorate of Special Education Guidance and Counselling Services (2014), it has been observed that a notable 5% (8871) of students in Turkey exhibit Learning Difficulties. Among this cohort, a significant proportion of 3.15% is attributed to Mild Specific Language Learning Difficulties. Henceforth, it behooves researchers, educators, family, supervisors, and other stakeholders to accord due consideration to these pupils by employing a diverse array of pedagogical methodologies, techniques, and approaches. The impetus for this investigation arises from the imperative to discern issues in the pedagogy of foreign languages, to address novel methodologies, and to enhance communicative proficiency for pupils with Mild Specific Language Learning Difficulties. Given the lack of empirical research on the efficacy of the Action-Oriented Approach in the context of students with Mild Specific Language Learning Difficulties, the present study aims to examine the potential impact of this approach on the acquisition of English as a foreign language among said student population.

METHODOLOGY

Setting and Participants

For the first step, fifteen educators who were actively instructing secondary school pupils with Mild Specific Language Learning Difficulties were chosen through a method known as Purposeful sampling, also referred to as judgement or purposive sampling, for the purpose of examining the Settings and Participants. Upon determining the parameters of the study, the researcher proceeds to identify suitable subjects in accordance with the methodology outlined by Bernard (2000). The selection of cases, encompassing individuals, institutions, cultures, and situations, is a crucial aspect of research as they offer practical insights into the phenomenon being studied, rather than relying solely on generalisations derived from empirical analysis of a sample population (Patton, 2002). In this study, semi-structured interviews were employed to elicit information from participants regarding the challenges encountered by their students in inclusive classrooms during the teaching and learning process.

In the subsequent phase of the investigation, a cohort of 30 pupils at the secondary level who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties and are currently enrolled in the second grade were carefully chosen. In this study, a cohort of 30 students was divided into two groups. The experimental group, comprising 50% of the cohort, was subjected to an Action-Oriented Approach, while the remaining students were designated as the control group and continued their education as per standard protocol, with the caveat that their attendance was monitored throughout the study period.

In the third phase of this study, Unit-based Achievement tests comprising of 12 questions pertaining to each unit were administered to a cohort of 15 students with Mild Specific Language Learning Difficulties and an equivalent number of typically developing students. These tests were developed and presented by The Ministry of National Education and served as pre and post assessments to ascertain the

efficacy of pedagogical interventions implemented through an Action Oriented Approach. The students continued their regular coursework alongside their peers.

In the final phase of the investigation, a Pre-Classroom Observation Form (Bratton, 2015) and a Post-Classroom Observation Form (Bratton, 2015) were administered to a cohort of 15 students who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties and are currently enrolled in educational institutions, receiving supplementary educational assistance. The objective of this exercise was to discern any discernible disparities between the pre and post outcomes of the Classroom Observation forms.

Data Collection

Regarding the data acquisition process of the study, the researcher devised a plan to construct and refine a semi-structured interview protocol for the educators subsequent to the completion of a comprehensive review of the relevant literature. The participants were subjected to interview forms, which were meticulously transcribed subsequent to the completion of the interviewing procedure. Subsequent to the culmination of the transcription procedure, a meticulous examination of the interview documents was conducted, employing the method of content analysis. Following a thorough examination of the participants' interviews, a series of Unit Based Achievement Tests, devised by the Ministry of National Education, were administered to two groups of students. The first group consisted of 15 individuals with mild specific language learning difficulties, while the second group comprised 15 students who were receiving English language education in regular classes alongside their peers. It is worth noting that achievement tests are highly pertinent to language teachers and are therefore frequently employed in language teaching and learning programmes. Intermittently, it assumes a pivotal role in the assessment of students' academic progress within the curriculum, and the outcomes thereof are likely to exert an influence on their drive to pursue further knowledge acquisition.

In light of the curriculum development process, it is worth noting that the outcomes of achievement tests hold significant sway over curriculum evaluation, particularly when needs analysis is conducted in a systematic manner (Brown, 1995). Hence, it is imperative that the examination is impartial to the greatest extent feasible in all its facets, encompassing the test queries, administrative protocols, evaluation techniques, and communication regulations (Brown, 1995). The unit-based English teaching activities were developed utilising an Action Oriented Approach, while concurrently demonstrating the soundness and dependability of the achievement tests. During the training process utilising an Action Oriented Approach, Unit Based Achievement tests were administered to a cohort of 15 students with Mild Specific Language Learning Difficulties. Classroom Observation Forms, as outlined by Bratton (2015), were employed, consisting of 19 questions. These forms were exclusively utilised during the implementation process for the experimental group students while they were present in the classroom.

The researcher and teacher conducted Classroom Observation forms both prior to and subsequent to the instruction of the units. The latter observation was conducted after 15 students, who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties, had become acquainted with the units. This observation was conducted following the instruction of each individual unit. Consequently, a Classroom Observation Form (COF) was administered both prior to and subsequent to the intervention.

Data Analysis

Upon completion of data collection via the utilisation of a semi-structured interview format, the researcher proceeded to engage in data analysis. The captured data were transcribed onto physical documents, whereupon each individual line was subjected to a coding process. Subsequent to a thorough perusal of the text, the researcher meticulously transcribed the salient terms onto the right-hand margin of the document, utilising the Content Analysis Technique to effectively categorise the data into subgroups that corresponded to the inquiries outlined in the semi-structured interview templates. An investigation was undertaken to assess the efficacy of the Action Oriented Approach in promoting academic achievement and behavioural growth among students. The analysis was carried out using R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21. In the initial phase of quantitative data analysis, the pre and

post achievement tests, along with the pre and post classroom observation forms, underwent multiple tests utilising R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21. In the subsequent phase of quantitative data analysis, the objective was to ascertain whether a correlation exists between the augmentation of achievement test outcomes and the enhancement of the behavioural and academic accomplishments of pupils with particular Mild Specific Language Learning Difficulties. The process of Regression Analysis was once again executed utilising the R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21. Following the preparation of all necessary materials and instruments, the researcher proceeded to conduct activities with a cohort of 15 students enrolled in the second grade of secondary school. The sessions were conducted on a weekly basis for a duration of three hours, resulting in a total of 30 hours of instruction. The experimental and control groups underwent Unit Based Achievement tests before and after each unit, and the experimental group was also subject to Classroom Observation Form (COF) assessments prior to and following the completion of the units, as administered by the researcher and teachers. Upon administering unit tests to both the experimental and control groups, and subsequently subjecting the experimental group to a COF analysis, the impact of the Action Oriented Approach was uncovered. Upon completion of data collection through the utilisation of a semi-structured interview format, the researcher proceeded to analyse the gathered data. The data that was collected was transcribed onto physical documents, after which each individual line was assigned a code. Subsequently, the researcher meticulously scrutinised each line of the data and identified the key terms, which were then recorded on the right-hand side of the paper. This process was conducted in accordance with the Content Analysis Technique, which enabled the researcher to categorise the data into subcategories that corresponded to the questions outlined in the semi-structured interview forms.

An investigation was carried out utilising R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21 to evaluate the impact of the Action Oriented Approach on the academic achievement and behavioural progress of students. In the initial phase of quantitative data analysis, the pre and post achievement tests and pre and post classroom observation forms underwent multiple tests utilising R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21. In the subsequent phase of quantitative data analysis, the objective was to determine whether a correlation exists between the enhancement of achievement test outcomes and the augmentation of the behavioural and academic accomplishments of pupils with Mild Specific Language Learning Difficulties. The statistical technique of Regression Analysis was performed using R Programme version 3.2.5 and IBM SPSS 21 software.

FINDINGS

This chapter aims to investigate the effectiveness of educational training utilising an Action-Oriented Approach for students with Mild Specific Language Learning Difficulties. The primary research question addressed is whether this approach is effective in teaching English to secondary school students with such difficulties. To answer this question, various statistical analyses were conducted on quantitative data, including Unit-based Achievement tests and Observation Results.

The results obtained from the qualitative data analysis, which involved conducting semi-structured interviews with 15 teachers of students with Mild Specific Language Learning Difficulties, are presented and examined in relation to the challenges faced by these students in the classroom and the progress observed during the implementation of the training programme using the Action Oriented Approach. These findings are discussed in accordance with the sub-research questions.

Findings based on The Quantitative Data Analysis

For the first step, fifteen educators who were actively instructing secondary school pupils with Mild Specific Language Learning Difficulties were chosen through a method known as Purposeful sampling

Results of the First Research Question

1) Is there a significant difference between the Pre- Post Achievement Test Scores of the experimental group's Unit based Achievement Test Scores of all units?

Table 1: Pre and Post-Achievement Tests Scores of the experimental group for All Units

Themes (Units)	Pre -Achievement Test Scores			Post -Achievement Test Scores			<i>p</i>
	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	
Total	4.62	1.18	4.75	7.92	1.38	8	0.001*

Note. n = 15. p was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05

Following an 8-week training period, during which students with MSLLD were instructed using an Action-Oriented Approach for approximately 30 to 45 minutes per class, all four units were taught. Upon completion of the training process, the Pre-Achievement Test results were compared and contrasted with the Post-Achievement Test results. Moreover, the Wilcoxon test was employed to assess the efficacy of training utilising an Action-Oriented Approach. The pre-training mean score of the Action-Oriented Approach based training was determined to be 4.62. Following the training, the mean score was found to be 7.92, indicating the effectiveness of Unit-based education and training utilising an Action-Oriented Approach. The study reveals a noticeable rise in the results of Unit Based Achievement Tests pre and post assessments, which is statistically significant.

Results of the Second Research Question

2) Is there a significant difference between the Pre-Post Achievement Test Scores of the experimental group’s Unit based Achievement Test Scores of each Unit?

According to the Wilcoxon test conducted to reveal whether there are significant differences between pre-Unit based Achievement tests of 15 Students who have learning difficulties and post Unit based Achievement tests of these students, significant differences for each four units are determined as follows;

2.a) Is there a significant difference between the Pre-Post Achievement Test scores of the experimental group’s Unit based Achievement Test Scores for the unit 1 (Television)?

Table 2: Pre and Post-Achievement Tests Scores of the experimental group for Unit Television

Themes (Units)	Pre -Achievement Test Scores		Post -Achievement Test Scores		<i>p</i>
	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	
Television	4.87		7.60		0.001*
		SD 1.85		SD 1.88	

Note. n = 15. p was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05

Based on the findings presented, the average score of Unit television's Pre-Achievement Test Result was calculated to be 4.87. Following a two-week training programme consisting of 30-40 minute classes, the same unit's Post-Achievement Test Result was determined to be 7.60, indicating a statistically significant difference (p=0.001). The observed rise in the average scores of students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) from 4.87 to 7.60 indicates notable advancements subsequent to their participation in the Action-Oriented Approach training.

2.b) Is there a significant difference between the Pre-Post Achievement Test scores of the experimental group’s Unit based Achievement Test Scores for the unit 2 (Superstition)?

Table 3: Pre and Post-Achievement Tests Scores of the experimental group for Unit Superstition

Themes (Units)	Pre -Achievement Test Scores		Post -Achievement Test Scores		<i>p</i>	
	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>Median</i>		
	4.27		7.20			
		<i>SD</i>		<i>SD</i>		
Superstition		1.53	5	1.61	7	0.001*

*Note. N = 15. P was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05*

Based on the findings presented, the average score for Unit Superstition's Pre-Achievement Test Result was calculated to be 4.27. Following a two-week training programme consisting of 30-40 minute classes, the Post-Achievement Test Result for the same unit was determined to be 7.20, with a statistically significant difference (p=0.001) observed between the two scores. The observed rise in the average scores of students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) from 4.27 to 7.20 is indicative of their advancement subsequent to the implementation of the Action-Oriented Approach as the initial unit of training.

2.c) Is there a significant difference between the Pre-Post Achievement Test scores of the experimental group’s Unit based Achievement Test Scores for the unit 3 (Environment)?

Table 4: Pre and Post-Achievement Tests Scores of the experimental group for Unit Environment

Themes (Units)	Pre -Achievement Test Scores		Post -Achievement Test Scores		<i>p</i>	
	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>Median</i>		
	4.67		8.20			
		<i>SD</i>		<i>SD</i>		
Environment		2.02	5	2.48	8	0.001*

*Note. n = 15. p was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05*

Based on the findings presented, the average score for Unit Environment's Pre-Achievement Test Result was calculated to be 4.67. Following a two-week training programme consisting of 30-40 minute classes, the same unit's Post-Achievement Test Result was determined to be 8.20, exhibiting a statistically significant difference (p=0.001). The observed rise in students' academic performance, from an initial score of 4.67 to a final score of 8.20, is indicative of the notable progress made by students diagnosed with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) subsequent to their participation in training sessions utilising the Action-Oriented Approach as the primary instructional modality during the first and second units.

2.d) Is there a significant difference between the Pre-Post Achievement Test scores of the experimental group’s Unit based Achievement Test Scores for the unit 4 (Planet)?

Table 5: Pre and Post-Achievement Tests Scores of the experimental group for Unit Planet

Themes (Units)	Pre -Achievement Test Scores		Post -Achievement Test scores		p	
	Mean	Median	Mean	Median		
	4.67		8.67			
		SD		SD		
Planet		1.54	5	2.16	8	0.001*

Note. n = 15. p was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05

Based on the findings presented, the average score for Unit Planet's Pre-Achievement Test Result was calculated to be 4.67. Following a two-week training programme consisting of 30-40 minute classes, the same unit's Post-Achievement Test Result was determined to be 8.67, indicating a statistically significant difference (p=0.001). The observed rise in the academic performance of students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) from a mean score of 4.67 to 8.67 following their participation in training sessions utilising the Action-Oriented Approach is indicative of notable progress. This progress is consistent with the outcomes of previous instructional units.

Results of the Third Research Question

3) Is there a significant difference between the progress of the control group’s and experimental group’s Pre- Achievement Test Scores and Post -Achievement Test Scores for all Units?

Table 6: Comparison Of The Progress Of The Study Groups’ Achievement Test Results With AOA

Study Groups	Achievement Test Scores,			Difference [‡] (Post – Pre)
	Mean ± SD (median)			
	Pre Test Scores	Post Test Scores	p-value [†]	
Experimental (n=15)	4.62 ± 1.18 (4.75)	7.92 ± 1.38 (8)	0.001*	3.30 ± 0.41 (3.25)
Control (n=15)	6.65 ± 1.41 (6.50)	9.40 ± 1.13 (9.25)	0.001*	2.75 ± 0.71 (2.75)
p-value [#]	0.001*	0.003*		0.016*

Data are presented as mean ± standard deviation (median)

‡ Differences value were calculated as difference between post achievement test scores and preachievement test scores

p-value[#] was calculated by Mann-Whitney U test p-value[†] was calculated by Wilcoxon test

*p<0.05 was considered as statistically significant

The findings indicate that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) had lower pre-unit based achievement test results (4.62 ± 1.18) compared to their normally developing peers who received English language education in their own classrooms with their peers and teachers (6.65 ± 1.41). However, after undergoing training with an Action-Oriented Approach, the MSLLD students demonstrated improvement in their test scores. Prior to the training process, a notable distinction was observed in the achievement test outcomes of the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) in the pre-unit based assessment (p=0.001).

Based on the pre-unit achievement test results, it has been observed that students with Mild Specific

Language Learning Difficulties (MSLLD) have shown progress after undergoing training with the Action-Oriented Approach. The post-unit based achievement test results of normal students who continued their English language education in their own classrooms with their own teachers and peers have also indicated progress, as evidenced by statistical data (9.40 ± 1.13). The study revealed a noteworthy distinction in the post-unit-based achievement test outcomes between the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) subsequent to the training intervention ($p=0.003$). This indicates that both groups made substantial advancements during the process.

The statistical analysis of the pre-post tests of MSLLD students and normal students revealed a greater than anticipated outcome in comparison to the previous unit, with regards to the overall benefit of the Action-Oriented Approach. Additionally, there was a statistically significant difference (0.016) observed between the scores of the experimental groups and the control group. Remarkably, the progress of students with Multiple Specific Learning Disabilities (MSLLD) (mean = 3.30, SD = 0.41) was found to be significantly greater than that of typically developing students (mean = 2.75, SD = 0.71) during the training process, despite there being no significant difference between the two groups prior to the intervention. In summary, these students did not have the advantage of being born into a privileged background to access such training. However, this study reveals that this circumstance is not an uncommon occurrence.

Results of the First Research Question

4.Is there a significant difference between the difference of the differences of the experimental group’s and the control group’s Pre- Achievement Test Scores and Post -Achievement Test Scores for each Unit?

4.a) Is there a significant difference between the progress of control group’s and experimental group’s Pre- Achievement Test Scores and Post Achievement Test Scores for Unit 1 Television?

Table 7: Comparison of the progress of the study groups’ Achievement test Scores in Unit 1 (television)

Study Groups	Achievement Test Scores,			p-value †	Difference ‡ (Post – Pre)
	Mean ± SD (median)		p-value †		
	Pre Test Scores	Post Test Scores			
Experimental (n=15)	4.87 ± 1.85 (5)	7.60 ± 1.88 (8)	0.001*	2.73 ± 0.88 (3)	
Control (n=15)	6.93 ± 2.87 (6)	9.93 ± 1.91 (11)	0.001*	3 ± 1.60 (3)	
p-value#	0.051	0.004*		0.305	

Data are presented as mean ± standard deviation (median)

‡ Differences value were calculated as difference between post achievement test scores and preachievement test scores

p-value# was calculated by Mann-Whitney U test p-value† was calculated by Wilcoxon test

*p<0.05 was considered as statistically significant

The findings indicate that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) had lower pre-unit based achievement test results (4.87 ± 1.85) compared to normally developing students who received English language education in their own classrooms with their peers and teachers (6.93 ± 2.87) prior to undergoing training in unit television with Action-Oriented Approach. The pre-unit based achievement test results of the experimental group (MSLLD) and the control group (normally developing students) exhibited a statistically significant difference prior to the training process ($p=0.049$).

Based on the post-unit based achievement test results, it was observed that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) made progress (7.60 ± 1.88) after undergoing training with the Action-Oriented Approach. Additionally, statistical analysis revealed that normal students who received English language education in their own classrooms with their peers and teachers also demonstrated progress (9.93 ± 1.91) in their post-unit based achievement test results. The study revealed a noteworthy distinction in the post-unit based achievement test outcomes between the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) subsequent to the training procedure ($p=0.004$). This indicates that both groups demonstrated significant advancement throughout the process.

Based on the observed variations and contrasts between the experimental and control groups subsequent to the training, the outcomes of MSLLD students do not exhibit any statistically significant difference in comparison to those of typically developing students ($p=0.305$). Despite the initial disparity in education and training between the two groups, the implementation of the Action-Oriented Approach resulted in no significant statistical difference between them. This suggests that the MSLLD students who received training with this approach achieved a similar level of proficiency as the typically developing students who received standard classroom education. The statistical findings indicate that utilising an Action-Oriented Approach in training MSLLD students, particularly for unit television, yields advantageous outcomes.

4. Is there a significant difference between the difference of the differences of the experimental group’s and the control group’s Pre- Achievement Test Scores and Post -Achievement Test Scores for each Unit?

Table 8: Comparison of the progress of the study groups’ Achievement test Scores in Unit 2 (superstition)

Study Groups	Achievement Test Scores,			Difference [†] (Post – Pre)
	Mean ± SD (median)			
	Pre Test Scores	Post Test Scores	<i>p</i> -value [‡]	
Experimental (<i>n</i> =15)	4.27 ± 1.53 (5)	7.20 ± 1.61 (7)	0.001*	2.93 ± 0.96 (3)
Control (<i>n</i> =15)	6.27 ± 2.58 (6)	8.73 ± 2.02 (9)	0.001*	2.47 ± 1.36 (3)
<i>p</i> -value [#]	0.023*	0.026*		0.486

Data are presented as mean ± standard deviation (median)

[†] Differences value were calculated as difference between post achievement test Scores and preachievement test Scores

p-value[#] was calculated by Mann-Whitney U test *p*-value[‡] was calculated by

Wilcoxon test

* $p < 0.05$ was considered as statistically significant

The findings indicate that prior to the implementation of the Unit Superstition with Action-Oriented Approach, students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) obtained comparatively lower scores (4.27 ± 1.53) on the pre-unit based achievement test in contrast to their typically developing peers who received English language education in their regular classrooms with their peers and instructors (6.27 ± 2.58). Prior to the training process, a notable distinction was observed in the achievement test outcomes of the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) based on the pre-unit evaluation results ($p=0.023$).

Following the implementation of the Action-Oriented Approach training, the post-unit based achievement test results indicate that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) have demonstrated improvement (7.20 ± 1.61). Additionally, statistical analysis has revealed that normally developing students who received English language education in their respective classrooms with their peers and teachers have also exhibited progress in their post-unit based achievement test results (8.73 ± 2.02). The results of the achievement test conducted after the training process indicate

a significant difference between the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) in terms of post-unit performance ($p=0.026$). This suggests that both groups made significant progress during the training process.

The study findings indicate that there was no statistically significant difference between the results of MSLLD and normal students, based on the changes and differences observed in the experimental group and control group following the training ($p=0.486$). Despite the initial disparity in educational and training backgrounds between the two groups, the implementation of an Action-Oriented Approach resulted in no significant statistical difference between them. This suggests that the MSLLD students who received training with this approach achieved a comparable level to that of typically developing students who received education in their regular classrooms. The statistical findings indicate that utilising an Action Oriented Approach in training MSLLD students yields benefits in the realm of unit superstition.

4.c) Is there a significant difference between the progress of the experimental group’s and control group’s Pre- Achievement Test Scores and Post Achievement Test Scores for Unit 3 Environment?

Table 9: Comparison of the progress of the study groups’ Achievement test Scores in Unit 3 (environment)

Study Groups	Achievement Test Scores, Mean ± SD (median)			p-value †	Difference [‡] (Post – Pre)
	Pre Test R Scores	Post Test Scores			
	Experimental (n=15)	4.67 ± 2.02 (5)	8.20 ± 2.48 (8)	0.001*	3.53 ± 1.13 (3)
Control (n=15)	6.80 ± 2.14 (7)	9.60 ± 1.88 (10)	0.001*	2.80 ± 1.26 (3)	
p-value [#]	0.009*	0.106		0.217	

Data are presented as mean ± standard deviation (median)

[‡] Differences value were calculated as difference between post achievement test scores and preachievement test scores

p-value[#] was calculated by Mann-Whitney U test p-value[†] was calculated by Wilcoxon test

* $p<0.05$ was considered as statistically significant

The findings indicate that prior to undergoing training in Unit Environment with Action-Oriented Approach, students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) obtained comparatively lower scores (4.67 ± 2.02) on the pre-unit based achievement test in comparison to their typically developing peers who received English language education in their respective classrooms with their peers and teachers (6.80 ± 2.14). Prior to the training process, a noteworthy dissimilarity was observed in the achievement test outcomes of the experimental group (MSLLD) and the control group (typical students) based on the pre-unit evaluation ($p=0.009$).

After the training with Action- Oriented Approach according to the post-unit based achievement test results, students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) have shown progress (8.20 ± 2.48) and statistics have indicated that also post-unit based achievement test results of normal students who continued their English language education in their own classrooms with their own teachers and friends have shown progress (9.60 ± 1.88). Even though there has been a progress in both groups no statistically difference has been calculated between the post test results of these groups ($p=0.106$). This result was the expected result for each unit. This meant that the difference in levels have decreased after the training programme even the trained students had Mild Language Learning Difficulties.

Despite the initial discrepancy in the educational and training backgrounds of the two groups, there

is no significant statistical difference between them ($p=0.217$). Moreover, the advancement of MSLLD students who received training through the Action-Oriented Approach during this crucial process has exhibited greater progress compared to the control group who underwent conventional classroom education. Following the anticipated post-test outcomes, this finding has brought significant relief to the researcher, students, and their respective families. Furthermore, the absence of a statistically significant difference between the two groups in the post-test phase serves to underscore this outcome.

4.d) Is there a significant difference between the progress of the experimental group’s and the control group’s Pre- Achievement Test Scores and Post Achievement Test Scores for Unit 4 Planet?

Table 10: Comparison of the progress of the study groups’ Achievement test scores in Unit 4 (planet)

Study Groups	Achievement Test Scores, Mean \pm SD (median)			Difference [†] (Post – Pre)
	Pre Test Scores	Post Test Scores	p -value [‡]	
	Experimental ($n=15$)	4.67 \pm 1.54 (5)	8.67 \pm 2.16 (8)	
Control ($n=15$)	6.60 \pm 1.80 (6)	9.33 \pm 1.84 (9)	0.001*	2.73 \pm 1.44 (3)
p -value [#]	0.006*	0.345		0.015*

Data are presented as mean \pm standard deviation (median)

[†] Differences value were calculated as difference between post achievement test Scores and preachievement test Scores

p -value[#] was calculated by Mann-Whitney U test p -value[‡] was calculated by Wilcoxon test

* $p < 0.05$ was considered as statistically significant

The findings indicate that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) scored lower (4.67 ± 1.54) on the pre-unit based achievement test compared to their typically developing peers who received English language instruction in their regular classrooms with their peers and teachers (6.60 ± 1.80) prior to the implementation of the Unit Planet with Action-Oriented Approach training. Prior to the training process, a noteworthy dissimilarity was observed in the achievement test outcomes of the experimental group (MSLLD) and the control group (typically developing students) based on the pre-unit evaluation ($p=0.006$). Following the implementation of the Action-Oriented Approach training, the post-unit based achievement test results indicate that students with Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD) have demonstrated improvement (8.67 ± 2.16). Additionally, statistical analysis reveals that normally developing students who received English language education in their respective classrooms with their peers and teachers have also exhibited progress (9.33 ± 1.84).

Even though there has been progress in both groups no statistical difference has been calculated between the post test results of these groups ($p=0.345$). This outcome has been the anticipated outcome for every individual component. This meant that the difference in levels decreased after the training programme even the trained students had Mild Specific Language Learning Difficulties (MSLLD). More than expected occurred in the pre-post assessments for MSLLD students and typically developing students, and the scores of the experimental and control groups differed in a statistically significant way ($p=0.015$). Surprisingly, despite the considerable difference existing prior to the training procedure, the progress of MSLLD students (4 ± 0.93) was higher than that of typically developing students (2.73 ± 1.44) during the process.

Results of the Fifth Research Question**5) What are the observations like during the implementations in the experimental group?****Table 11:** Pre and Post-Observation Scores

Themes (Units)	Pre -Observation Scores			Post -Observation Scores			<i>p</i>
	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	
Television	3.64	1.13	3.68	5.92	0.71	6.00	0.001*
Superstition	3.40	1.01	3.58	5.68	0.75	5.84	0.001*
Environment	3.46	1.28	3.47	6.05	1.31	5.74	0.001*
Planet	3.80	1.00	3.47	6.29	1.29	6.05	0.001*
Total	14.29	2.53	14.05	23.95	2.44	23.89	0.001*

Note. n = 15. p was considered statistically significant for Wilcoxon test, *p<0.05

Using the observation form created by Bratton (2015), the results based on the research question stated above are gathered. We observed the students both before and after the units. Table 11 presents some of the results pertaining to the experimental group's involvement in academic activities.

The findings are as follows;

The Classroom Observation Form (Bratton, 2015) was used before the exposure to the 4 units and after the exposure to the same 4 units, according to the Wilcoxon test conducted to determine whether there is a significant difference between pre classroom observation results and post classroom observation results of 15 students who have Mild Specific Language Learning Difficulties. As it is evident from the table above, statistically significant differences have been found for the four units of television, superstition, environment, and planet, as well as for the overall Action-Oriented Approach Benefit.

It is assessed whether there are Action-Oriented Approach Benefit Statistically Significant Differences by taking into account the mean scores of the four units. For Unit Television, the post-classroom observation mean score was 5,92, compared to the control group's pre-classroom observation mean score of 3,64. While the mean score for the control group's pre-classroom observation results was 3,40, the mean score for the post-classroom observation results was 5,68. While the control group's pre-classroom observation result's mean score was 3,46, the post-classroom observation result's mean score was 6,05 for Unit Environment. While the pre-classroom observation result's mean score for the control group was 3,80, the post-classroom observation result's mean score was 6,29 for Unit Planet. The control group's pre-classroom observation results show a mean score of 14,29 for overall Action-Oriented Approach Benefit. The mean score for the Post Classroom Observation Results is calculated to be 23,89.

These findings demonstrate the value of an action-oriented approach for students who struggle to comprehend English classes, particularly for the four modules listed above, in terms of classroom behavior and academic performance. In conclusion, Table 11 shows that the students have been engaged and eager to participate in class activities. Although some students initially resisted, they later felt sufficiently motivated to answer some of the questions, raise their hands, and engage in some of the activities. During the training process, their level of focus on the instructor and their capacity to follow oral instructions improved. They also showed an increase in their ability to participate in class discussions, give prompt and accurate responses, work well in teams, be social with their classmates, and communicate effectively on a variety of topics. Their self-confidence to meet their demands, their difficulty paying attention for long stretches of time, which was a challenging problem to tackle, and their difficulty with vocabulary have all improved visibly. As a result, by the end of the day, nearly all of the pupils were taking part in the lessons. Everyone seemed content and eager to participate in certain activities, both individually and in groups.

Results of the Sixth Research Question

6) Do the data obtained via observation forms and unit based achievement tests coincide with each other?

Table 12: Spearman’s Rho Correlation for Experimental Groups’ Achievement Scores and Observations

		Themes (Units) (Achievement Test Results)				
		Television	Superstition	Environment	Planet	Total
Themes (Units) Observation	Television	0.644*	0.123	-0.398	-0.296	-0.019
	Superstition	-0.135	0.083	-0.214	-0.435	-0.282
	Environment	-0.062	-0.089	0.550*	0.516	0.584*
	Planet	-0.418	0.073	0.109	0.553*	0.150
	Total	0.189	0.100	-0.030	0.251	0.334

Note. n = 15. p was considered statistically significant for Spearman’s Rho Correlation Coefficient, *p<0.05

The post-achievement tests and observations on unit television had a positive association (r=0.644), according to Spearman's Rho association Analysis for Experimental Groups' Achievement Results and Observations. The outcomes of the observation reveal the attitudes of the students during their typical lessons with their typical teachers. A positive association showed that MSLLD students were more at ease in class the more training they had on Unit Television. Unit Environment and Unit Planet have the same positive correlation (r=0.550 and r=0.553, respectively). The overall action-oriented approach benefit and unit environment have the same positive connection (r=0.584).

Findings based on The Qualitative Data Analysis

Results of the Seventh Research Question

7. What are the teachers’ viewpoints about students learning difficulties?

The findings from the analysis of the qualitative data are presented below;

7.1.As an English teacher, according to your opinion, what kind of difficulties the students face while learning English Language (grammar, reading skills, writing skills, speaking skills, pronunciation)

7.1.1. What kind of difficulties do students face while learning grammar in English?

Most of the teachers interviewed (12: 80%) stated that there were no students with a high level of grammar in their classes, so the teacher didn't spend much time teaching English grammar in many classes. Teachers indicated that generally, students with Mild Specific Language Learning Difficulties had difficulty in understanding the words, that's why they generally had to explain in Turkish or told them to use the dictionary. Although all this effort, because these students had difficulty in memorising they always dropped back. According to the teachers, the students with Mild Specific Language Learning Difficulties had difficulty in learning grammar rules and had difficulty remembering what they have learnt.

Since English is a language that should be remembered, teachers indicated that students may experience many difficulties, especially in learning grammar rules. Teachers also indicated that sometimes they did more activities to teach grammar rules to enable the understanding of students with

MSLLD. Teachers stated that they could not give separate support for the teaching of English grammar rules for such students, however, they prepared a different exam which is at a lower level including picture matching, placing words in sentences, etc.. instead of supportive education. They reported that if they conduct the same exam with their normally developing students, students with MSLLD may not overcome.

One of the teachers (1:6%) stated that three students were known to have an individualized education programme in his class, however, the teacher thought that they maybe didn't even have learning difficulties but they need appropriate teaching styles, instead. Lastly, teachers stated that when they conducted the mini-exams that they conducted to normally developing students, students with MSLLD may have difficulties.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"Since English is a language that requires memorising, our students with MSLLD experience difficulties in grammar, writing, or reading. We give easier writing homeworks separately. A's writings are good. However, we cannot provide a supportive education in English. We do the writing at a simple level. I include picture matching and placing words exercises in a sentence, not higher than the 5th-grade level". (T4)

"We do the writing exams of these students in separate settings, but some of these students' scores are very low, and a few score well. We cannot provide a separate supportive education in English". (T6)

"Since they forget everything, they are not able to answer correctly to the questions. There is no focus on teaching English grammar rules, either". (T17)

7.1.2. What kind of difficulties do students face while learning reading skills in English?

Almost all of the interviewed teachers (12: 87%) stated that most of the students who have MSLLD in their classrooms couldn't read and teachers tried to create short and simple paragraphs to make the readings easier. Teachers also stated that they tried to teach reading skills by supporting them. These teachers said that they did not think that this process would be successful unless there were extra material and appropriate support rooms. However, teachers indicated that there was no opportunity to provide these rooms. Teachers reported that they try to educate and train their students with MSLLD as their own children and very sensitively.

One of the teachers (1:6%) indicated that some of their colleagues thought about only the salary, not the student. The salary teachers earn who teaches students with MSLLD is 25% higher than the other teachers who don't deal with students with MSLLD. So instead of focusing on the student's success, some teachers focus only on the payment they get. However, some of the teachers reported that they spend more money on special and specific materials while teaching students with MSLLD.

Some teachers (2:12%) on the other hand, stated that they paired some normally developing students with MSLLD. These teachers stated that normally developing children were firstly taught and then through the peer-mediated teaching model normally developing students taught what they have learnt to their friends who have MSLLD.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"We hold an exam for each student and we make a programme accordingly. Although we prepare a plan according to their levels, it is often not possible to follow it. It differs from student to student because it is individualized. The principles talk about supportive education-training rooms however these rooms generally don't have any equipment, No material, and no technology". (T14)

"The fee for these children corresponds to 25% more than the regular salary. I spent 2 times more

of the salary than I earned on these students' specifically designed materials. I aimed to pair seven (7) normally developing students and seven (7) students with MSLLD with each other. I paired the students. I taught to normally developing students first, then normally developing students helped their friends with MSLLD. Via little inclusion and group work and pair works success in the classroom has increased". (T15)

"Although we prepare a general plan for students with MSLLS according to their levels, it is often not possible to follow that plan. Because the plan should be individualized, development varies from student to student". (T9)

7.1.3. What kind of difficulties do students face while learning writing skills in English?

Most of the teachers (13: 87%) stated that the writing sections in the English books were generally left blank by their students with MSLLD, if they were written on the board, these students managed only to copy in their notebooks in general, Teachers said that this was the case in all the writing exercises. The biggest disadvantage for these students is that they are either exempted from English lessons or cannot be in a separate English class with individualized education and training programmes. They also stated that in general, they fall behind the class in these lessons because they attend lessons with their normally developing peers in the same way. They reported that special education supportive classes should be opened for students who need extra support with learning difficulties, especially in English.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"For example, S often leaves the writing sections in our books empty. In general, she does this in all his writing exercises. The biggest disadvantage for her is not to be in a separate English class". (T3)

"Because they take supportive education during the normal lesson times, they fall behind the class in general. I think that a supportive education and training should be there for students who have Mild Specific Language Learning Difficulties in English or for students who need extra support in learning English". (T2)

"I try to make them write in English but they generally write as they read". (T7)

7.1.4. What kind of difficulties do students face while learning speaking skills in English?

More than half of the teachers (11: 67%) stated that speaking skill is the most important skill however it is the last developing skill for students with MSLLD. Teachers stated that students with MSLLD mostly needed speaking skills to understand what is done in the classroom. However, as in general less importance was given to speaking skills and still less importance is given. Teachers also reported that these students are given little opportunity to practice speaking. This absence of opportunity negatively affected the development of other areas. Therefore, more than half of the teachers agreed that the development of the speaking skills of students with MSLLD should be included in the classroom and out-of-class activities.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"We generally don't have big expectations on the development of speaking skills especially for our students with MSLLD". (T8)

"The development of speaking skills is very important. Listening is the first step in speaking. However, unfortunately, our students with MSLLD are quite a lack of opportunities to improve their speaking skills". (T2)

7.1.5. What kind of difficulties do students face while learning listening skills in English?

Two-thirds of the teachers (12: 80%) stated that they could not practice listening skills with

students with Mild Specific Language Learning Difficulties and that as teachers they weren't provided with enough material to practice in the classroom. According to teachers, the development of listening skills in English teaching also indicated that they developed both reading comprehension and fluent and accurate reading skills. According to most of the teachers the most important reason for falling back for these students that they generally forget everything they learn even two hours ago. Therefore, teachers reported that these students inside the classroom felt embarrassed when they cannot remember the words, grammar rules, exercises. Etc.. which they covered even two hours ago so the students with MSLLD often felt different when they come to the classroom. They indicated what different meant as 'feeling embarrassed, coming into the classroom with prejudices, having low energy and therefore unable to do everything even they can do with a little motivation'. Lastly, teachers stated that lessons were for three (3) hours however in a normal class they could only do exercise for two (2) hours mostly, so maybe the rest 1 hour could be only for the student with MSLLD to cover that 2 hours lesson.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"We cannot practice listening because we have no material. It can be very useful if we do more listening practices. But we shouldn't forget that the child is sometimes embarrassed and when this is the case, he can forget all he knows". (T6)

"When he enters the class, he realizes that he is different. He cannot do even the things he can. So, we shouldn't express this as a teacher. Normally we can teach three hours however after two hours we cannot keep normally developing students in the classroom so we can make use of an opportunity by teaching our student with MSLLD in that one hour". (T9)

7.1.6. What kind of difficulties do students face while learning pronunciation skills in English?

The majority of the interviewed teachers (11: 73%) stated that students with Mild Specific Language Learning Difficulties did not improve their pronunciation skills or focus on their pronunciation skills. They indicated that they cannot even practice reading skills or speaking skills to move over to pronunciation skills. Teachers reported that they could only test their pronunciation skills while these students are reading which is not a usual situation. Therefore, teachers said that focusing on pronunciation skills is the last stage that we should focus on. Lastly, teachers indicated that they focused on reading correctly.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"I cannot know if our student's pronunciation with MSLLD is correct or not because I only listen to them when they are reading which happens 2-3 times in a term". (T1)

"I do not know if they pronounce well or bad because there are no readings for students with MSLLD. There is also no compulsion to read". (T12)

"I focus more on reading. I have never checked their pronunciation many times.".

(T9).

7.2. Have you observed any changes in your students during and after conducting the Action-Oriented Approach method?

The vast majority of teachers (13: 87%) stated that there was a multidimensional change in students with Mild Specific Language Learning Difficulties after the training via an Action-Oriented Approach. They stated that they have observed incredible changes in students' academic success and psychology and attitude towards the lesson and their friends. Teachers reported that they observed more Self-Confidence more Willingness to learn English in students with MSLLD. Teachers stated that students used their in-class time to do their tasks and assignments more effectively, they also reported that they observed more Participation in-class activities and surprisingly even more effort to practice what they learnt outside the classroom. In addition to these, teachers said that they evaluated these students with a minus or plus

related to their participation in activities and correct answers. After the implementation students made an intense effort to answer the questions correctly and to participate in-class activities. They stated that they cannot observe what they have learnt outside the classroom even it is difficult because of the educational system and settings however after the training students tried to use the vocabulary they have learnt outside the classroom. Some quotes taken from the teachers are presented below;

"There was an increase in motivation. Their self-confidence increased. The students started saying "Good morning" outside the classroom". (T12)

"We observed an increase in their willingness to the lesson. Their ability to use time effectively has increased. They try to do the homework on time". (T3).

"Their participation in classroom activities has increased. Our students started to use the everyday language after the pieces of training as 'good morning' and 'good afternoon' outside the classroom" (T14).

7.3. Did your students reflect their thoughts on the supportive education they received?

The majority of teachers (14: 93%) reported that they were very happy that students with MSLLD reflected their views on the support education they received, they also reported that this happiness was observed in their families and in other teachers. They stated that their students were very happy in this process because of the increase in their self-confidence and therefore; academic successes. Teachers also reported that there was a great willingness in students because they observed that students were asking questions to get help from their family or teachers even while they were doing homework outside the classroom. The success in their Unit Based Achievement tests was a prove of their development in English. Some quotes taken from the teachers are presented below;

"I got positive feedback from his own English teacher. When I called to ask if he did his homework with his family, he said yes. They are all very happy". (T7)

"As far as I have observed, their self-confidence, success, and participation in classroom activities have increased, thanks to the training via Action-Oriented Approach with you". (T11)

7.4. As an English teacher, according to your opinion, what kind of supportive activities can be done with your students except the supportive education to decrease the difficulties they face?

The vast majority of teachers (14: 94%) stated that in order to eliminate the difficulties that their students with MSLLD encounter while learning English it is not always necessary to focus only on lessons but to focus on learning experiences with visual materials. According to the teachers, appropriate teaching styles, Appropriate teaching strategies, setting, and appropriate motivation for their students provided by teachers their own, students' families, principles, education system, policy, and practices are the most important issue that everybody should discuss. Teachers also reported that because of the lack of appropriate materials and generally visual materials the biggest difficulty emerged. Furthermore; teachers stated that supportive education was not provided as it should be at schools. They reported that they had sessions in supportive education with students with MSLLD however they couldn't benefit much from these lessons because teachers generally didn't have supportive education rooms designed appropriately including appropriate materials and technology. For this reason, they stated that the lessons were monotonous and that they could only teach two numbers instead of four because the possibilities were limited. In other words, they stated that they were able to teach half of the determined outcomes, whereas they could teach all of the determined outcomes if suitable rooms including materials and technology was provided. Lastly, they stated that each child's learning level was different.

Some quotes taken from the teachers are presented below;

"The lesson hours are not enough and it is necessary to focus on visual materials. The biggest

problem in schools is the lack of these visual materials. If I prepare and bring it by myself from home, I can offer this opportunity. We don't have a special class". (T9)

"If I really need to get efficiency, if these children need to be supported, I underline that these facilities should be provided by using this high-tech separate room, that is, as a support training room. And every child's learning level is different". (T1)

"We do supportive education-training at the library, but there is no smartboard there. So, the lessons are monotonous. Since the possibilities are limited, we can teach two numbers instead of four numbers. Each school needs to have a separate room or classroom for support education. No matter which class is empty, we try to teach there". (T3)

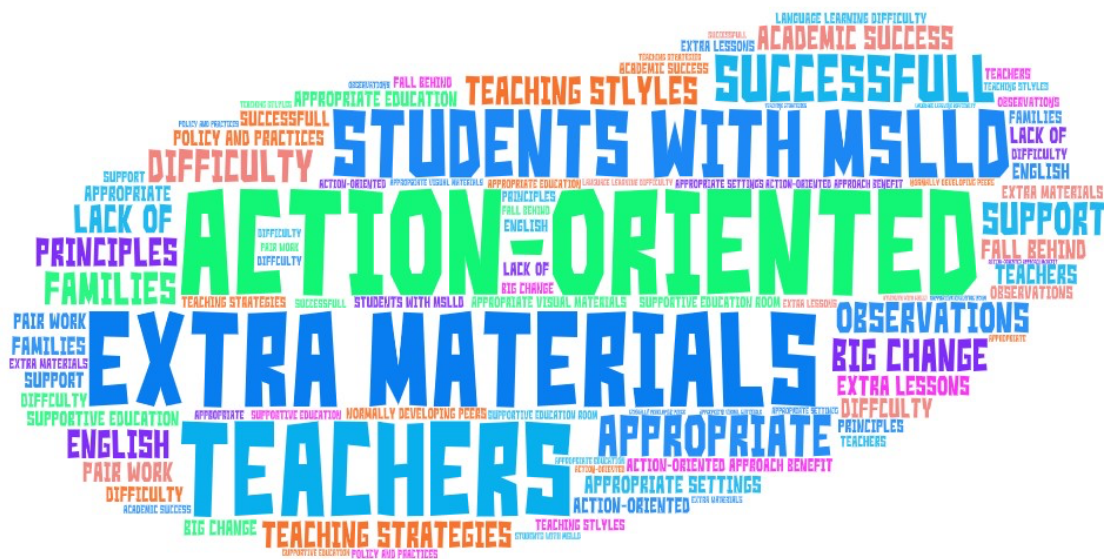


Figure 7: WordCloud the thoughts of teachers

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Conclusion of the Study

The idea that pupils should learn a language whenever they require information and that language instruction shouldn't focus solely on knowledge. The persistence and applicability of action-oriented learning are emphasized by this material. Even if they are exceptional students with Mild Specific Language Learning Difficulties, actions enable students to think about how they conduct actions in order to comprehend their learning processes (Bento, 2013: 5). Teaching and learning are understood as social action, and students are seen as social actors, according to the concept of action, which is defined as a human alteration or description of reality (Springer, 2009). Within this context, the current study consists of four Units that are included in the Ministry of National Education with the assistance of numerous experts and is intended to determine whether the ActionOriented Approach will be effective to teach English to secondary school students with Mild Specific Language Learning Difficulties in a condensed period of time via specifically prepared training program. Unit-based Achievement tests were administered before and after each unit's 8-week training program by the researcher and specialists, who also created a training curriculum for the four units. In the meantime, children who were progressing normally were given Unit-Based Achievement assessments in their regular classes. The researcher spent that time observing the pupils who typically don't take English classes in their regular courses but have

mild specific language learning challenges. However, students continued to attend their regular classes throughout the research period so the researcher could observe them once more before and after each unit. Additionally, the researcher systematically administered a semi-structured interview form to the teachers of students with MSLLD to understand the challenges that these students face during the English language learning process. The researcher also asked the teachers if they had noticed any changes, such as increased motivation for English lessons in the classroom, increased self-confidence, a willingness to learn English, an increase in the efficient use of time for tasks and assignments, and more effort put into in-class activities. In the next paragraphs, the conclusions derived from the findings and recommendations for additional research are explored.

First and foremost, the experimental group's Pre and Post Achievement Test Results were remarkably flawless. When the pre- and post-test results (correct answers) of the experimental group students with mild specific language learning difficulties were compared, it was clear that the correct answers on the unit-based achievement tests taken before and after the training program had improved. The increase in their correct answers was reportedly observed in every unit, without exception, as well as across the board in Action-Oriented Benefit. Students in the experimental group responded to the instruction and sought the researcher's assistance to learn.

Second, the findings on the students' improvement in the experimental group and control group, as well as the comparison of the advancement of each group, were incredibly intriguing and fantastic. Each unit showed a significant difference between the experimental group and the control group, and once more as predicted, the control group's ratings were higher than those of the experimental group.

Between their Pre and Post Achievement Tests for each unit, both the experimental group and the control group had clearly made progress. The experimental group's growth following the Action-Oriented Approach training program and the control group's progress following their education in regular classrooms were both worth observing. The successful advancement of the control group was initially anticipated more than that of the experimental group. The experimental group and the control group continued to progress differently, as was expected, and there was a meaningful difference between the two groups when the results were analyzed, despite the expectation. This was seen in the first unit (television), as was previously mentioned.

Even though there was a significant difference between the study groups' starting points and the results of their post-achievement tests, the study groups' growth was practically identical and there wasn't a significant difference between their pre-achievement test scores. The experimental group made more progress than the control group in the third unit, which is notable because there was a significant discrepancy between the study groups' pre- and post-Achievement Test results in Unit 3 (Environment). This outcome was intended but unanticipated.

As usual, there was a significant discrepancy between the research groups' pre-training accomplishment test scores for the fourth and final unit (Planet) and their post-training achievement test results. Even yet, the experimental group's post-test results were lower than those of the control group. Fortunately, the differences between the pre- and post-test results of the study groups were analyzed as previously mentioned, and the experimental group had made more progress than the control group in the previous unit but that difference had grown to such a size that a significant difference had been detected in the final unit. It was observed that the experimental group's overall improvement was much higher than the control group's progress for both the experimental and control groups.

The psychology of these students and their openness to participating in the lessons were crucial factors throughout this procedure. While the students were excused from their regular classes, the researcher and one expert concurrently and methodically examined the students before and after each unit in those classrooms. The findings of the observation forms demonstrated how these kids' interest and willingness gradually grew as a result of learning more each week and receiving information about the modules. The experimental groups demonstrated increased attention to the teacher during each unit, quicker and more accurate responses to the teachers, effective participation in group projects and

classroom activities, effective communication with classmates about anything and everything, and a striking increase in self-assurance. Some of the usual traits of students with minor language acquisition difficulties are distractibility and attention deficiency. During the observations made in each unit following the therapy, this characteristic also decreased. Naturally, the researcher, the families of the students with mild specific language learning difficulties, and their teachers were all taken aback by these findings.

As a result of this laborious yet perfect process, it is important to realize that these students are capable of being just as successful as their peers who are typically developing, if not even more so, if they are given the right support, training, and environments along with the right methods and techniques. The most significant issues, according to Sari (2017), are the students' lack of effective instruction and their lack of linguistic resources, as well as their lack of the many abilities required in an academic setting. Additionally, as Sin and Fong (2008) state, it is crucial and advantageous to ensure that students with mild specific language learning difficulties have access to the proper support and training in learning strategies. Students will be able to show off their knowledge and abilities in this way, lowering the possibility of stagnation. Students with MSLLD should not have their competence pre-judged. Additionally, Marks (2007) asserts that the availability of accommodations—rather than the kind or degree of difficulty—is a key factor in a student's performance. These students shouldn't be excused from English classes as a result.

Discussion of the Study

Peculea (2015) highlights the significance of students' engagement in coherent pedagogical interventions that encompass diverse learning scenarios and facilitate cognitive and metacognitive experiences. These experiences equip students with the ability to overcome their learning challenges and effectively apply their knowledge to novel learning situations.

Based on the results of this study, 15 students were selected for the experimental group who had mild specific language learning difficulties. They received training using an action-oriented approach for eight weeks, averaging 30 to 45 minutes per week, allowing students to participate in the learning process and developing their metacognitive skills by incorporating authentic tasks and situations. There were four lessons: Unit 1 on television, Unit 2 on superstition, Unit 3 on the environment, and Unit 4 on the planet. Pre-Post Achievement Tests were given to students with Mild Specific Language Learning Difficulties and to students who continued their education in their regular courses with their English teachers, as was previously described. Each unit was taught over the course of two weeks. The analysis's most significant finding was that these students can learn and have learned using a variety of teaching and learning methods. The Action-Oriented Approach, which is listed in the CEFR and is a significant candidate to be employed as a method in language learning processes, was included in this study.

Results indicated that even for individuals with mild specific language learning difficulties, it is a successful strategy when used appropriately. When the pre- and post-assessment exams for the MSLLD students were administered, each unit's progress between the two assessments could be viewed graphically, and the overall Action-Oriented Approach Benefit and significant process were identified in the analysis. As was previously noted, pupils' progress can be witnessed when teachers help to create a new environment, particularly while teaching a foreign language. Peculea (2015) emphasizes the need for these training environments to develop educational interventions that are formative learning opportunities, practice reflective and strategic capacities, direct their own learning, knowledge, and understanding of learning strategies, and make decisions about their use. Additionally, Peculea (2015) emphasizes the importance of assisting these students in their inquiries into how to work, solve problems, use learning strategies, and interact with others by providing them with opportunities to do so. A learner-oriented approach that enables the student to utilize the target language effectively should be adopted in both the learning, teaching, and evaluation phases, as discussed by Mirici (2017). This strategy calls for general practices that involve the application of action-oriented, metacognitive skills, self-assessment exercises, and the recording and declaration of the entire growth process based on a common system. As

seen by the training's outcomes, participants were given the motivation, interaction, metacognition, and sense of wonder they required to engage in the activities and find solutions to their challenges.

The most important part of the training was keeping track of how the students with mild specific language learning difficulties were progressing. A comparison of the development of the experimental group and control group revealed the effort put forth by the students with Mild Specific Language Learning Difficulties to learn English, pass the tests, and participate in the activities throughout the process. The experimental group initially outperformed the control group by a substantial margin, but over time that gap shrank. The experimental group's growth was noticeably and intriguingly higher than the progress made by the control group throughout the method, which was difficult for the students and the researcher to understand.

According to the findings, the students in the experimental group did not consistently engage in studying, but they received adequate instruction and consistently demonstrated perseverance. This commendable process should be observed and emulated by educators. Upon conclusion of the study, it was determined that students who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties are not disruptive elements within the educational system. Rather, they demonstrate adaptability and patience in navigating their challenges.

In order to employ efficacious learning methodologies, students must possess metacognitive awareness, comprehending which strategies are appropriate for implementation in diverse learning activities and under what conditions. The promotion of metacognition is evident in the selection and design of educational activities that encourage and facilitate inquiry, such as tasks that involve open-ended exploration, problem-solving, and challenges. These activities provide students, particularly those with learning challenges, with opportunities to critically reflect on their own actions and thought processes. The aforementioned activities, which encourage introspection, afford students with learning challenges the chance to develop strategic problem-solving skills. Additionally, these activities provide opportunities to evaluate the effectiveness of their work, the degree of cognitive engagement, the extent to which proposed tasks were completed, and the potential for further optimization and improvement of problem-solving strategies necessary for future tasks. It is imperative for students to engage in reflective practices and meditation in order to gain a deeper understanding of their potential within the realm of the learning process.

Attaining a heightened level of reflection, questioning, and metacognition can prove to be a challenging feat for students, particularly those with learning disabilities, in the absence of a clear and explicit model. Consequently, it is imperative for teachers to not only lead and guide student learning activities, but also to develop new competencies in the form of reflective teaching. It is imperative for the instructor to furnish the learner with a framework for contemplation and implementation of assignments. Grangeat (1999) asserts that the effectiveness of an individual's performance in a particular task is primarily attributed to the utilization of their metacognitive abilities, in addition to their cognitive skills. Frequently, the acquisition of these skills distinguishes students who attain academic achievement from those who do not. According to Delvolvé (2006), success often stems from the ability to exercise control and make adjustments to one's own activities. Hence, this research incorporates genuine scenarios and practical assignments. Throughout the training procedure, participants in the experimental cohort were cognizant of their actions and employed judicious clauses and sentences to effectively communicate their ideas.

Thus, they possessed the requisite knowledge. Metacognition plays a crucial role in the learning process by enabling learners to analyze and interpret information in terms of its efficiency and proficiency for a given task, as well as for future tasks. This cognitive ability is commonly defined as the knowledge of one's own knowledge. Hence, metacognition encompasses not only the cognitive awareness that a student attains about their own mental processes, but also encompasses the utilization of specific self-regulatory and self-control mechanisms. As a result of metacognition, the individual gains consciousness of their own cognitive processes.

Peculea (2015) highlights the importance of teachers prioritizing the enhancement of their teaching through the acquisition of learning management competencies, including but not limited to learning autonomy, decision-making skills, and information processing capacity. The aforementioned findings highlight the pressing necessity to formulate an educational approach that serves a compensatory function. This approach should specifically target the areas mentioned earlier, namely the implementation of educational intervention programs that foster the development of self-regulation skills among students. These programs should encourage and facilitate students' awareness and metacognitive regulation of their learning processes, as well as the cultivation of planning metacognitive strategies, the establishment of personal learning objectives, and the utilization of self-monitoring and self-evaluation techniques.

An additional salient aspect to consider pertains to the inclination and readiness of experimental groups to engage in classroom activities, as well as their psychological mechanisms. The researcher conducted two observations per unit to assess the compatibility of the students' academic achievement and psychological processes during the qualified learning processes. The students exhibited a gradual increase in relaxation over time within their typical classroom setting, even in instances where they were excused from participating in English language instruction. Furthermore, the findings indicated that all units exhibited progress in their engagement with classroom activities. The subjects' psychological well-being and academic performance exhibited significant improvement, as evidenced by heightened attentiveness to the instructor, improved ability to comprehend and execute oral instructions, active participation in classroom discussions, prompt and accurate responses, effective collaboration in group projects, enhanced social interactions with peers, proficient communication skills in both academic and non-academic contexts, increased self-confidence in meeting personal needs, and a notable reduction in attention deficits and vocabulary-related difficulties. The findings indicate that there is a positive correlation between a comprehensive understanding of the four units and psychological comfort in the classroom. As an anticipated outcome, akin to the general student population, students with Mild Specific Language Learning Difficulties exhibited improved cognitive and psychological functioning when provided with an appropriate training regimen.

The fundamental motor behavior exhibited by individuals is the act of assuming an upright posture and ambulating through bipedal locomotion. Infants are anticipated to exhibit the ability to coordinate their forefinger and thumb as a means of comprehending their cognitive and motor development. This behavior distinguishes humans from other species. As *Homo sapiens*, we possess the capability to grasp objects using a pincer grip involving two digits, whereas other organisms exhibit distinct modes of grasping. This study is based on the premise that students with developmental differences can achieve comparable levels of learning to typically developing students, given appropriate duration of time, effective instructional methods, and a conducive learning environment. The objective of this study is to demonstrate the individuality of each brain. According to Koksal and Atalay's (2016) assertion, the primary objective of brain-based learning is to enable learners to acquire knowledge in a meaningful manner, as opposed to simply memorizing or learning it. This scenario guarantees that the individual's cognitive faculties remain constantly alert, enabling them to meticulously process information and engage in active learning. According to Jensen's (1994) findings, it is imperative to offer learners with the necessary support to facilitate their ongoing development and enable them to renew their objectives. This can be achieved by maintaining a balance between high levels of challenge and low levels of stress, while also providing learners with the autonomy to organize their steps.

The cognitive systems that facilitate learning can be likened to the operating systems of the brain. To date, the intricate interplay between neurons remains a challenge yet to be fully resolved. The human brain is known to possess distinct channels or pathways, which may be likened to individual doors. Thus, if a child with learning difficulties is proficient in the Turkish language and an English-speaking child is fluent in English, they can communicate with ease in each other's language. The ability to use language is not impeded by cognitive disabilities. Based on this premise, the present investigation was formulated, executed, and accomplished.

As a result, individuals classified as students with Mild Specific Language Learning Difficulties

are not inherently incapable of learning. Rather, the crucial factor lies in the ability of educators to effectively instruct these students. Research indicates that with appropriate teaching methods, these students are capable of achieving superior learning outcomes compared to their typically developing peers. Children who exhibit Mild Specific Language Learning Difficulties may possess unique learning styles and characteristics that distinguish them from their peers. These children may encounter challenges within the educational system, as conventional teaching methods and techniques may not be optimally suited to their needs. Moreover, the terminology of Specific Learning Difficulties may suggest that individuals with MSLLD do not encounter any challenges, but rather acquire knowledge through unconventional means (Pollak, 2009). Dyslexic students who experienced persistent difficulties in learning have faced the same issue for an extended period of time. Initially, these students were perceived as incapable of learning. However, it was later realized that they possessed unique learning styles. By incorporating these distinct learning styles into their educational sessions, it was observed that these students were able to learn with ease and achieve success comparable to that of renowned individuals such as Einstein. The primary objective of this study was not to draw a comparison between students with Mild Specific Language Learning Difficulties and typically developing students in terms of their performance in achievement tests. Rather, the study aimed to ascertain which group of students demonstrated greater success, with success being defined not solely in terms of outcomes, but also in terms of the process involved. The culmination of the process can prove to be a challenging experience for students who have Mild Specific Language Learning Difficulties, as well as for their families, educators, managers, and the system that grants them exemption from English lessons. Nonetheless, the insights gained from this experience are highly valuable.

Recommendations for Further Researches

This part of the research deals with several suggestions based on the conclusions drawn from the application of multiple data sources to enlighten the future studies on an Action-Oriented Approach and teaching English process to students with Mild Specific Language Learning Difficulties. Based on all the findings, discussion and conclusion generated from qualitative and quantitative analysis some suggestions for further studies are as follows,

Early identification of students with Mild Specific Language Learning Difficulties is crucial, as it allows for timely implementation of educational interventions to prevent academic failure and associated emotional or behavioral issues. The initial measure that educators ought to undertake in order to administer suitable treatments and training, particularly for the acquisition of language, is early intervention.

Subsequently, providing instruction to teaching assistants or educators on effective strategies for instructing students with Mild Specific Language Learning Difficulties is a crucial measure. Hence, it is imperative for English teachers and special education teachers to engage in active collaboration and cooperation to ensure that the child receives suitable education and training at the appropriate juncture. In addition, it is imperative to cultivate a scholastic environment that facilitates constructive communication among all faculty members and parents, while also promoting the recognition of the diverse talents exhibited by the students. It is imperative to establish a consensus regarding the terminology employed to portray students' accomplishments in a favorable light, particularly with regard to communications disseminated to parents and faculty.

Thirdly, the provision of resources and materials is a crucial component of the appropriate training process. As previously stated, the training programs utilized an Action-Oriented Approach that aimed to enhance the cognitive and metacognitive skills of students with Mild Specific Language Learning Difficulties. The materials were thoughtfully selected to cater to the unique needs of these students. Hence, it may be advisable to incorporate tailored computer software, augmented visual aids, and student-directed activities into the Ministry of National Education's curriculum.

A potential recommendation is to conduct a speech and language assessment in cases where there

exists a prior history of language delay. It is not advisable to exempt students with Mild Specific Language Learning Difficulties from their regular classrooms. This is supported by the findings, discussion, and conclusion sections of relevant literature, which suggest that these students can effectively learn with appropriate educational interventions. Therefore, it is recommended that these students receive minimal support while participating in standard English lessons alongside their typically developing peers. Providing additional assistance within or beyond the classroom during pre or post-lesson hours can potentially serve as a beneficial intervention. The present study demonstrates that the metacognitive skills of these students can be stimulated through a suitable training program. Students who require individual and/or small-group support to develop basic language education should be granted full access to the curriculum. It is important to note that experiencing difficulty in this area does not necessarily equate to a mental disability, particularly in cases of Mild Specific Language Learning Difficulties.

This study demonstrates that the Action-Oriented Approach can serve as an effective pedagogical method and strategy for instructing students who experience challenges in acquiring language proficiency. Incorporating training or educational examples utilizing an action-oriented approach into the curriculum of the Ministry of National Education for every unit and class level would prove advantageous. It is recommended that in-service training be incorporated to tailor training programs to both students and teachers who possess the necessary qualifications to instruct using the Action-Oriented Approach. Furthermore, it is suggested that teachers who are qualified to teach via the Action-Oriented Approach, even to students with MSLLD, be recognized with an award.

An additional concern pertains to policies and regulations. The integration of Policies and Regulations into the curriculum of the Ministry of National Education is imperative, and their effective implementation necessitates the involvement of adequately trained teachers. Kane and Gooding (2009) contend that there is insufficient evidence to determine the degree to which policies and practices concerning the provision of support and reasonable accommodations have been executed in academic and practical environments.

As per the findings and subsequent discussion, it has been observed that certain students with MSLLD are provided with educational support by a teacher within the school. On occasion, the educator may serve as their own instructor, while in other instances, a fellow faculty member within the same institution may assume this role. The proficiency level of these students is below the expected standard. Supportive Education rooms are designated spaces that typically contain a solitary chair and table. However, it is worth noting that certain educational institutions may not possess such private areas. Incorporating regulations into the policy and implementing precautions can enhance the quality of supportive rooms where private lessons are conducted for students with MSLLD. This can be achieved through appropriate environmental arrangements and provision of suitable materials, which can facilitate the teaching process of English for these students.

The present investigation employed an Action-Oriented Approach, a methodology that has been incorporated in numerous academic inquiries and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Special education instructors may engage in collaboration and cooperation with language educators, as well as employ various methods and techniques to optimize the teaching experience. Special educators have the potential to conduct research on the efficacy of various learning models in facilitating the adaptation of children to English language instruction. Such research may yield insights into how these children can optimize their learning outcomes.

Moreover, the pedagogy of teaching, particularly language instruction, has long been an enigma in need of unraveling. The present study employed an Action-Oriented Approach to instruct students with Mild Specific Language Learning Difficulties, a challenging endeavor. Throughout this critical process, both students and educators require assistance from their educational institutions, the families of the students, school administrators, as well as academic professionals and other personnel such as policymakers, principals, and ministers. Maintaining a high level of cooperation and collaboration is crucial during this process to ensure the academic achievement and psychological well-being of students.

Finally, it is advantageous to note that these instructional practices can be extended to a wider range of students who may encounter various challenges in the learning process. The levels of the individuals may vary. Future research may consider increasing the number of units, extending the implementation process, and expanding the sample of teachers included in the study.

REFERENCES

- Atay, D., Kurt G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., Kaslıoğlu Ö., (2009). The Role Of Intercultural Competence In Foreign Language Teaching: Inonu University Journal Of The Faculty Of Education
- Bento, M. (2013). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergie Canada*, (5), 1-9.
- Bernard, H.R. (2000) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Bratton, I. (2015). *Multi- Tiered System of Supports (MTSS) Response to Intervention: Wakulla County Schools, UK*.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Delvolvé, N. (2006). *Métacognition et réussite des élèves*. Retrieved from http://www.cahierspedagogiques.com/article.php3?id_article=2767.
- TEPAV Project Team. (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. Ankara: Mattek Publication.
- Eurydice. (2012c). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grangeat, M. (1999). *La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis*. In Grangeat (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 153–172). Paris: ESF éditeur.
- Jensen, E. (1994). *The learning brain, USA: Turning Point Publishing*.
- Koksal, O. and Atalay, B. (2016). *Teaching Principles And Method: Contemporary Practices, Methods And Techniques: Egitim Publishing*.
- Marks, B., (2007). *Cultural competence revisited: nursing students with disabilities*. *Journal of Nursing Education* 46 (2), 70–74.
- [Ministry of National Education] (2017) [General Directorate of Special Education, Guidance and Advisory Services] (n.d.) Ankara, TURKIYE
- Mirici, H. (2017). *European policies and practices in training foreign language teachers: Hacettepe University Journal of Education Faculty*
- NCCA, National Council for Curriculum and Assessment (2019). *Communication and Language, guidelines for Teachers of Students with Mild Language Difficulties, General Learning Difficulties* (Accessed at 29.12.2019)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Peculea, L. (2014). *Investigating learning difficulties at Romanian language and literature subject in perspective of learning to learn competence development*, *ScienceDirect Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 666 – 673.

- Pollak, D., (2009). Neurodiversity in Higher Education. John Wiley & Sons, Ltd, Hoboken.
- Sari, H. (2017). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey : Deafness & Education International
- Sin, C.H., Fong, J. (2008). Do no harm? Professional regulation of disabled nursing students in Great Britain. *Journal of Advanced Nursing* 62 (6), 642–652.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, 66(4), 511-523.
- TEPAV Project Team. (2013). Turkey national needs assessment of state school English language teaching. Ankara: Mattek Publication.
- Vianin, P. (2011). Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Wernicke, M (2014). Action-oriented language teaching – „Ja genau!“ *Forum Deutsch: Forschungsforum*.
- Westwood, P. (2008). What teachers need to know about learning difficulties, ACER Press, Australian Council for Educational Research Ltd.

Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Hatice GEDİK 

Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
Aksaray, Türkiye htgedik@gmail.com

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 17.08.2023

Kabul: 04.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Adayı,

Covid-19,

Pandemi,

Uzaktan Eğitim.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan faaliyetlerle ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmüş olan 84 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi sürecinde gerçekleştirilen "Uzaktan Eğitim" sistemi hakkındaki düşüncelerinin genel olarak olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu uzaktan eğitimin yeterli olmadığını ve yüzyüze eğitime dönülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sisteminde yürütülen derslerde daha fazla etkileşim sağlanabilmesi için teknik altyapı eksikliklerinin giderilmesi, ders sürelerinin artırılması, uzaktan eğitim sistemi üzerinden yürütülen sınavlarda teknik sorunların ve kopyanın önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması, kaygı düzeyleri artan öğretmen adaylarına psikolojik destek sağlanması ve salgın koşullarında gerekli tedbirlerin alınarak yüz yüze eğitime geçilmesi faydalı olacaktır.

Viewpoints of Prospective Social Studies Teachers About The Distance Education Process During The Pandemic Period

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 17.08.2023

Accepted: 04.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Teacher Candidate,

Covid-19,

Pandemic,

Distance Education.

The aim of this research is to determine the views of social studies teacher candidates on distance education activities during the Covid-19 Pandemic process. In the study, the case study design, one of the qualitative research methods, was used in order to determine the opinions of pre-service social studies teachers about the activities carried out through the distance education system during the Covid-19 Pandemic. The study group of the research consists of 84 social studies teacher candidates who studied at a public university in Turkey in the 2020-2021 academic year. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used for data collection. The data were evaluated by content analysis. Considering the results of the study, it was seen that the opinions of social studies teacher candidates about the "Distance Education" system implemented during the Covid-19 Pandemic process were generally negative. Most of the participants stated that distance education is not sufficient and that face-to-face education should be returned. In order to provide more interaction in the courses carried out in the distance education system, it would be beneficial to eliminate the technical infrastructure deficiencies, increase the duration of the courses, take necessary measures to prevent technical problems and copying in the exams carried out through the distance education system, provide psychological support to prospective teachers with increased anxiety levels, and switch to face-to-face education by taking necessary measures in epidemic conditions.

Atıf/Citation: Gedik, H. (2023). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1272-1292.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1984) tarafından sosyal bilgilerin genel amaçları; “Bilgili, demokratik değer ve tutumlara sahip ve bunları davranışa dönüştürebilmek için gerekli olan becerilerle donatılmış etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde belirlenmiştir. NCSS'ye (1990) göre, sosyal bilgiler için önemli olan temel düşünme becerileri arasında bilgisayar, TV, internet kullanma gibi teknik beceriler de bulunmaktadır. Gelişen teknolojik imkânların eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanılması, öğrenme ortamlarının daha verimli bir hale gelmesini sağlamaktadır. Sosyal bilgiler, her açıdan farklılaşan ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayanan kararlar alarak sorunları çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgileri ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2005). Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen hızlı değişiklikler, bireyin ve toplumun sürekli farklılaşan ihtiyaçları, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler ve gelişmeler, vatandaşlardan beklenen rolleri de doğrudan etkilemektedir (MEB, 2018). Covid-19 Pandemisi'nin gündeme gelmesiyle birlikte günlük hayatta ve eğitim süreçlerinde teknolojik imkânları etkili bir şekilde kullanmanın çok önemli olduğu anlaşılmıştır.

Teknolojik ilerleme, bilgi edinme ve iletişim sağlama yöntemlerini değiştirmiş, bilgi kaynaklarının ve hizmetlerinin sunulma biçimlerini de etkilemiş ve farklılaştırmıştır (Özel, 2016). İletişim uyduları, cep telefonları, bilgisayar ve internet kişiler arasındaki iletişimi çok kolay ve çok hızlı bir hale getirmiştir. Buna paralel olarak insanlararası ve toplumlararası etkileşim ve bilgi akışı artmıştır (Yeşiltaş, 2019). 1980 yılından itibaren, bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) görülen hızlı gelişmeler, günümüz toplumlarının bütün sistemlerini büyük ölçüde etkilemiş durumdadır. Bilginin işlenmesinde, depolanmasında, çoğaltılmasında ve paylaşılmasında BİT oldukça önemli rol oynamaktadır. Eğitim sistemi bu gelişmelerden etkilenen sistemlerden biridir (Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2008). Türkiye'de gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları, Türkiye Bilişim Şuraları, Vizyon 2023 Strateji Belgesi ve Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) gibi teknoloji politikalarında alınan kararlar arasında; teknolojik alt yapının sağlanması, eğitim sisteminin değişen ve gelişen şartlara uygun bir şekilde güncellenmesi, elektronik ders içeriklerinin hazırlanması gibi kararlar alınmıştır (Tekin & Polat, 2014). Eğitim kurumları, hızlı teknolojik gelişmelerin sonucu olarak ortaya çıkan çeşitli iletişim araçlarını halkın öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı mekânlarda kullanarak hizmet vermeye devam etmektedirler (Usta, 2007).

Gelişen teknoloji araçlarını etkin bir şekilde kullanan kişilerin artması, sosyal hayatı büyük ölçüde etkilemiştir. Buna paralel olarak eğitim alanında da önemli gelişmeler olmuş, teknoloji tabanlı uzaktan eğitim sistemi kullanılmaya başlanmıştır (Koç, 2021). İletişim teknolojileri marifetiyle gerçekleştirilebilen uzaktan eğitim sistemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin mekân ve zaman bakımından bir arada olmalarını gerektirmez (Aşkan & Usta, 2022). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin mekândan ve zamandan bağımsız olarak yapılabilmesinin teknoloji alanındaki gelişmelerle mümkün olabildiği görülmektedir.

Dünyada uzaktan eğitim faaliyetleri üç aşamalı bir gelişim süreci izlemiştir. İlk olarak mektupla yazışma yöntemi ile uzaktan eğitim faaliyetleri (1720) başlatılmıştır. İkinci olarak radyo ve televizyon gibi işitsel ve görsel araçlar kullanılarak (1925) uzaktan eğitim faaliyetleri devam ettirilmiştir. Teknolojik imkânların artmasıyla; Açık Üniversite (1970), Telekonferans (1980), İnternet-Web araçları (1990 ve sonrası) uzaktan eğitim olanaklarının gelişmesini sağlamıştır. 1990'lı yıllardan sonra “Bilgi İletişim Teknolojileri” uzaktan eğitimde vazgeçilmez araçlar olmuşlardır. 2000'li yıllar ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinde internet kullanımını artmaya devam etmiştir (Bozkurt, 2016). Geçmişten günümüze doğru eğitim-öğretim faaliyetleri teknolojik gelişmelerden etkilenmiştir.

Türkiye'de uzaktan eğitim, 1923'ten 1954'e kadar öneri ve tartışma seviyesinde kalmıştır. 1927 yılında okuryazar olmayan vatandaşlara okuma-yazma öğretilmesi amacıyla gündeme gelen mektupla uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilememiştir (Alkan, 1987). Çoğu okuryazar olmayan vatandaşlara öğretmensiz okuma-yazma öğretilmeyeceği (Kaya & Odabaşı, 1996) algısı dolayısıyla, bu dönemde yüzyüze eğitime alternatif olarak uzaktan eğitimin yeterli olamayacağı düşüncesi hakim olmuştur.

1956 yılında mektupla öğrenim şeklinde uzaktan eğitim uygulaması başlatılmış, 1960 yılında “Mektupla Öğretim Merkezi” oluşturulmuştur. 1968 yılında TRT tarafından eğitsel programlar yayımlanmaya başlamış, 1974 yılında “Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu” (YAYKUR) oluşturulmuştur. 1982 yılında yürürlüğe giren “2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu” ile üniversitelere yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim yapma görevi verilmiştir. 1982’de uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütme görevini Anadolu Üniversitesi üstlenmiştir. Anadolu Üniversitesi bünyesinde, uzaktan eğitim konusunda öğretim, araştırma, yayın faaliyetleri yapmak amacıyla “Açık Öğretim Fakültesi” kurulmuştur. 1996’dan itibaren uzaktan eğitim, internet aracılığıyla bilişim tabanlı olarak devam etmiş, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsü’nde uzaktan eğitim çalışmaları başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 14 Aralık 1999’da Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Yönetmeliği hazırlanmıştır. 2000 yılında Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Projesi başlatılmıştır. 2001 yılında Türkiye’de internete dayalı ilk önlisans programı, Bilgi Yönetimi Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nde açılmıştır. Bilgisayar ve internet teknolojilerine dayanan öğrenme içerikleri ve öğrenme ortamlarının kullanılmaya başlanması ile birlikte öğrenme fırsatlarının sunumunda çeşitlilik oluşmuştur. E-öğrenme kavramı, eğitim alanında bulunan birçok özel ve kamu kuruluşu tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Bozkurt, 2017; Kaya, 2019; Özarslan & Ozan, 2014). Hayat boyu öğrenmenin bir parçası olan ve örgün eğitime alternatif olarak görülen uzaktan eğitim şekli, Covid-19 Pandemisi öncesinde de pek çok ülkede farklı sektörlerde kullanılmaktaydı. 2015 yılında Amerika’da 6 milyondan fazla öğrencinin uzaktan eğitim aldığı bilinmektedir (Allen & Seaman, 2017). Teknolojik araçların sağladığı imkânlarla farklı şekillerde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin, Covid-19 Pandemisi ilan edilene kadar sınırlı ölçüde kullanıldığı görülmektedir.

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim

İnsanlık tarihi incelendiğinde; savaşlar, terör, doğal afetler, salgın hastalıklar eğitim süreçlerini aksatan en önemli sebepler arasında görülmektedir (Kahraman, 2020). 2019 senesinin Aralık ayında, Çin’de bulunan Wuhan adlı şehirde farklı bir virüse bağlı olduğu tahmin edilen zatürre vakaları bildirilmiş, yeni virüse “Koronavirüs” adı verilmiştir. Bu virüsün (Covid-19) sebep olduğu salgın dolayısıyla, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de “Pandemi” ilanı açıklanmıştır (WHO, 2020). Hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılmış olan Covid-19 salgını; sağlık, eğitim, ekonomi ve turizm sektörleri başta olmak üzere insan hayatını son derece olumsuz etkilemiştir. Salgının yayılmasını yavaşlatmak ve olumsuz etkilerini azaltmak için birçok ülkede eğitime ara verilmesi kararı alınmıştır (Miks & McIlwaine, 2020). Toplum sağlığı konusunda oluşan endişe, Türkiye’de de eğitim-öğretim süreçlerini etkilemiştir.

Türkiye tarihinde Koronavirüs Pandemisi öncesinde, sağlık problemleri dolayısıyla eğitimde aksaklık yaşandığı görülmemiştir. Çünkü daha önceki salgınların bölgesel olması, eğitimi aksatmadan çözüm bulunmasına olanak tanımıştır. Salgınların meydana geldiği bölgelerde bulunan okullarda tedbirler alınması suretiyle eğitim-öğretim süreci devam etmiştir. Covid-19 salgınına karşı çözüm üretilmesi hususunda yaşanan sıkıntılar (Kahraman, 2020) eğitime yüzyüze devam edilmesini riskli hale getirmiştir. Pandemi ilan edilmesinden sonra Türkiye’de, 12 Mart 2020 tarihinde alınmış olan devlet kararıyla üniversitelerde 16 Mart 2020 tarihinden itibaren örgün eğitime zorunlu olarak ara verilmiş, sürecin belirsizliği dolayısıyla uzaktan eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020). Normalleşme sürecine geçmek mümkün olmadığı için, 2020-2021 güz ve bahar dönemlerinde de uzaktan eğitim faaliyetlerine devam edilmiş, yaklaşık üç sömestr boyunca zorunlu olarak uzaktan eğitim yapılmıştır.

Covid-19 Pandemisi dolayısıyla yaklaşık üç yarıyıl boyunca devam eden uzaktan eğitim ile ilgili birçok çalışma yapılmış, konu farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Okulların kapanması ve derslerin uzaktan eğitim şeklinde devam ettirilmesi, yalnızlık hissine kapılan gençlerin ev karantinasında kendilerini daha endişeli, öfkeli ve çekingen hissetmelerine yol açmıştır. Bu durum gençlerin, gelecek hakkındaki endişelerini çoğaltmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin ve okulların çevrimiçi ders işlemeye alışkın olmadıkları anlaşılmıştır (Andrew, 2020; Noonoo, 2020). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin Covid-19 Pandemisi sürecinde kendilerini rahatsız hissettiklerini ortaya koymuştur.

Akhan ve Kaymak (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının pandemi sürecinde meslekî ve kişisel anlamda ortak kaygılar geliştirdikleri, uzaktan eğitim faaliyetlerinden beklendiği gibi yararlanamamaları dahi zamanla uyum sağladıkları, yaşanan sıkıntılara karşın geleceğe ve mesleklerine yönelik umutla baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aksoğan (2020) araştırmasında, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Aksoy, Bozkurt ve Kurşun (2021), üniversitede okuyan öğrencilerin Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili algılarını metafor analizi yaparak incelemişlerdir. Bu çalışmada elde varılan sonuçlara göre; katılımcıların uzaktan eğitim sayesinde öğrenme fırsatlarına erişmenin zaman-mekân ve esneklik açısından bağımsızlık sağladığını düşündükleri, ancak etkililiğini düşük ve etkileşimini yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların, pandemi bağlamında uzaktan eğitimi acil dönüşüm sürecinin bir parçası olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Aşkan ve Usta (2022) tarafından yapılan çalışmada, beklenmedik ve hazırlıksız bir şekilde gerçekleşen COVID-19 Pandemisi dolayısıyla uzaktan eğitime ani bir şekilde yüklenme neticesinde yaşanan sıkıntılar, internet bağlantısının yetersiz olması, öğrencilerin teknolojik cihazlara (bilgisayar, tablet veya akıllı telefon) ulaşmada yaşadıkları zorluklar dile getirilmiştir. Atmaca vd. (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre uzaktan eğitim süreci; öğretmenlerde öğretim heyecanını kaybettirmekte, mahremiyete ilişkin endişeleri artırmakta, yüksek kaygı, huzursuzluk, mesleğe yabancılaşma, başkaları tarafından izlenme sebebiyle oluşan rahatsızlık ve ailelerin eğitim sürecine karışmasından kaynaklanan rahatsızlıklara sebep olmaktadır.

Dere ve Akkaya (2022) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimi; çeşitli materyalleri ve ders araçlarını kullanmaya, eğitim faaliyetlerini devam ettirmeye, teknolojiyi öğrenmeye, yer ve zaman mecburiyetini ortadan kaldırmaya imkân tanıyan bir sistem olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre uzaktan eğitim faaliyetlerinin teknolojik araç ve internet yetersizliğinden kaynaklanan bazı sınırlılıkları mevcuttur. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların, esasta teknolojik araçlara ulaşma olanağı, internet bağlantısı ve çocukların eğitiminde ailelerin nasıl rol oynadıkları ile doğrudan alakalı olduğu anlaşılmıştır. Duman (2020) tarafından yapılan çalışmada; uzaktan eğitim derslerinde iletişim eksikliği, dikkat ve motivasyon kaybı, ödevlerin değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlardan bahsedilmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin mekândan bağımsız yapılabilmesi, telefonla uzaktan eğitime erişme imkânı, uzaktan eğitimde kullanılan içeriklerin sonradan da izlenebilmesi ve devamsızlık gibi bir problemin olmaması da avantajlar arasında gösterilmiştir. Uzaktan eğitimde etkileşimin yetersiz olması sebebiyle, ancak yüz yüze eğitim ile desteklendiği zaman daha anlamlı olacağına vurgu yapılmıştır.

Karakuş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre, Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecine adapte olamadıkları ve en kısa sürede yüz yüze eğitime dönülmesi gerektiği belirlenmiştir. Kurtulmuş vd. (2023) tarafından yapılan çalışmaya göre katılımcılar, birçok olumlu yönüne karşın uzaktan eğitim uygulamalarını oldukça olumsuz değerlendirmişler, pandemi sürecinde çevrimiçi ortamda okutulan öğretmenlik uygulaması dersinde birçok bakımdan sıkıntılarla karşılaştıklarını ve bu derslerin akademik gelişimlerine sınırlı katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Sarıkaya (2021) yaptığı araştırma sonucunda, müzik öğretmenliğinde okuyan katılımcıların, pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine olan ilgilerinin yüzyüze eğitime kıyasla daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler; uzaktan eğitimin yapıldığı süreçte hocaları ile iletişim sıkıntıları yaşadıklarını, internet ve bilgisayar gibi teknolojik araçlara ulaşma konusunda problem yaşadıklarını, müzik derslerinin yüz yüze yapılması gerektiğini ve ancak teorik olan derslerin uzaktan eğitime uygun olabileceğini dile getirmişlerdir.

Seçkin (2022) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının hazırlıklı olmadıkları uzaktan eğitime alışma ve pandemi sürecindeki psikolojik zorlukların üstesinden gelememeleri dolayısıyla derslere olan ilgilerinin azaldığı tespit edilmiştir. Ekonomik sorunlar ve teknik altyapı eksiklikleri olumsuz görüşlerin sebebi olarak değerlendirilmiştir. Seyhan (2021) araştırmasında, salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim sürecinde öğretmen adaylarının; internete erişim, materyal temini, öğrenme ortamı oluşturma, öğrenme zorluğu gibi sorunlardan rahatsız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan öğretimin zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme, araştırma, okuma becerilerini geliştirme vb. yararlarının olduğu

da ortaya konulmuştur. Bununla birlikte; hayat standardının düşük olması ve teknolojik altyapı imkânlarının yetersiz olması dolayısıyla öğrencilerin çevrimiçi derslere katılma ve ders içeriklerini indirme konusunda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Taş (2022), araştırmasında, online olarak işlenen derslerin güçlü yönlerinden fazla zayıf yönlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2020) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin; uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardan, internet sorunlarından, süre ve iletişim sorunlarından rahatsız olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca bazı öğretim elemanlarının ilgisizliği de öğrencilerin rahatsız oldukları sorunlar arasında dile getirilmiştir. Zan ve Zan (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre, katılımcılar çevrimiçi eğitimin hem olumlu hem de olumsuz taraflarından bahsetmişlerdir. Bunun yanında farklı bölgelerden uzaktan eğitime dahil olan öğrencilerin farklı sosyo-kültürel yapıya sahip olmalarının derslerden alınabilecek verimliliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 Pandemisi ve uzaktan eğitim süreci boyunca konu ile ilgili birçok akademik araştırma yapılmış, yaşanan sürece dair öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiş, bu sorunlarla ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur. Mevcut araştırmalara bakıldığında, Covid-19 Pandemisi ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinin, ilk günlerde tedirginlik hissettirdiği anlaşılmaktadır. Benzer durumları daha önce deneyimlememiş olan katılımcılar, nasıl bir durum ile karşılaşacaklarını bilmediklerinden dolayı endişelerini dile getirmişlerdir. Teknik altyapı eksikliklerinin, ekonomik sorunların, derslerde ve sınavlarda yaşanan sıkıntıların katılımcılara zor anlar yaşattığı anlaşılmaktadır. Ancak süreç ilerledikçe yeni duruma alışmaya başlayan katılımcılar, içinde buldukları koşullarda uzaktan eğitimin bir gereklilik olduğunu kabul ettiklerini de dile getirmişlerdir.

Covid-19 Pandemisi dolayısıyla mecburi olarak geçilen uzaktan eğitim faaliyetleri yaklaşık üç yarıyıl devam ettikten sonra tekrar yüzyüze eğitime dönmüştür. Uzaktan eğitim sürecini tamamlamış olan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmak suretiyle, uzaktan eğitim sürecinin tamamına ilişkin ayrıntılı veri elde edilmesi gerekli görülmüştür. Bu çalışmada Covid-19 Pandemisi sürecinde, yaklaşık üç yarıyıl uzaktan ders alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, eğitim sistemi ve uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının, daha sonra Covid-19 Pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında yapılacak olan araştırmalara bilimsel anlamda katkıda bulunmak ve ilgili literatürü desteklemek bakımından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede, aşağıda bulunan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Covid-19 Pandemisi öncesinde uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşünceleri nasıldır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan dersleri nasıl değerlendirmektedirler?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre avantajları nelerdir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre dezavantajları nelerdir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavları nasıl değerlendirmektedirler?
- 6- Covid-19 Pandemisi süreci, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik düşüncelerini nasıl etkilemiştir?
- 7- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Covid-19 Pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim faaliyetlerine dair görüşlerini tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama

yöntemlerini kullanan, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak sunmak için nitel bir süreç izleyen yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışması, bir durumun, bir olayın, bir eylemin, bir sürecin bir veya daha fazla bireyin ayrıntılı olarak analiz edildiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Gözlem ve doküman verileri ile katılımcıların algılarını tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda etkili bir veri toplama yöntemi olan görüşme tekniği; toplanan verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme kolaylığı dolayısıyla güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmüş olan 84 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya 49 kadın, 35 erkek öğretmen adayı katılım sağlamıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Dair Sayısal Veriler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	N	N	N	N	Katılımcı no
Sınıf Düzeyi	1	17	11		28	1 - 24
	2	10	8		18	29 - 46
	3	8	6		14	47 - 60
	4	14	10		24	61 - 84
Toplam	49	35			84	

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların yarısından çoğunun kadın (n = 49), yarısına yakın sayıda katılımcının erkek (n = 35) olduğu görülmektedir. 1 – 28 numaralı katılımcılar birinci sınıf, 29 – 46 numaralı katılımcılar ikinci sınıf, 47 – 60 numaralı katılımcılar üçüncü sınıf, 61 – 84 numaralı katılımcılar dördüncü sınıf öğrencileridir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencileri, üniversitede eğitim görmeye başladıkları anda doğrudan uzaktan eğitim ile ders işlemeye başlamışlardır. İkinci sınıf öğrencileri birinci sınıfın ikinci döneminde yüzyüze eğitimden uzaktan eğitim sürecine geçmişlerdir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, üniversitede hem yüzyüze eğitimi hem de uzaktan eğitim sürecini deneyimlemek durumunda kalmışlardır.

Tablo 2. Katılımcıların İkamet Ettikleri Yerleşim Birimlerine Dair Veriler

	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Şehir Merkezi	4	5	4	4	6	5	9	7	44
İlçe	10	4	3	2	1	1	1	2	24
Köy	3	2	3	2	1	-	4	1	16
Toplam	17	11	10	8	8	6	14	10	84

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlasının (44 kişi) şehir merkezinde, 24 kişinin ilçede, 16 kişinin de köyde ikamet ettiği görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Ulaşma İmkânına Dair Veriler

	Kadın		Kadın		Kadın		Kadın		Toplam
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Yok	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Az	-	2	3	-	2	-	2	1	10
Yeterli	13	6	7	6	3	6	10	6	57
Çok İyi	4	3	-	2	3	-	2	3	17
Toplam	17	11	10	8	8	6	14	10	84

Tablo 3'e göre katılımcıların beşte birinin uzaktan eğitime ulaşma imkânı çok iyi, yarısından fazlasının yeterli, 10 kişinin ise az olarak görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Derslerine Katılma Durumuna Dair Veriler

	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Toplam
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		
Takip edemiyorum	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Sonradan (Kayıttan) izliyorum	4	6	5	5	7	3	10	6	46
Derse canlı katılıyorum	13	4	5	3	1	3	4	4	37
Toplam	17	11	10	8	8	6	14	10	84

Tablo 4'e göre katılımcıların yarısından fazlasının (46 kişi) uzaktan eğitim derslerini sonradan kayıttan izledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların yarısına yakını (37 kişi) uzaktan eğitim derslerine canlı olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir kişi ise uzaktan eğitim derslerini takip edemediğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplamak için, araştırmacı tarafından konu ile ilgili literatür incelenerek hazırlanmış ve alan uzmanı beş kişiden görüş alınarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Görüşme tekniğinde katılımcılara önceden hazırlanmış sorular sorulur. Görüşmenin gidişatına bağlı olarak, katılımcının yanıtlarını detaylandırması için gerekirse ek sorular sorulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu sayede konuyla ilgili zengin veriler elde edilebilir. Covid-19 Pandemisi sebebiyle öğrencilere yüz yüze ulaşma imkânı bulunmadığından araştırmanın verileri çevrimiçi araçlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve kategoriler kapsamında bir araya getirilir, anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda yazıya dökülmüş olan veriler ayrıntılı olarak okunmuş, alt problemler doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bütün kategoriler ve dökümler karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, verilerden yola çıkılarak oluşturulan kategorilerle ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin hangi kategorilerde yoğunlaştığını göstermek için frekanslar (f) kullanılmıştır.

Nitel veriler, tekrarlanan konuları, sorunları ve kavramları tanımlama, sayma ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır. Toplanan veriler araştırmacı haricinde bir sosyal bilgiler alan uzmanı akademisyen tarafından da incelenmiş ve kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler daha sonra tartışılmış ve aynı olguya benzer kategori adları verilmesi konusunda fikir birliği oluşmuştur. İki farklı analiz arasında "güvenilirlik = fikir birliği / fikir birliği + anlaşmazlık" (Miles & Huberman, 1994) formülü uygulanmış ve güvenilirlik 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının görüşlerinden (1E: 1. erkek öğretmen adayı; 1K: 1. kadın öğretmen adayı) doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Analiz çalışmaları sonucunda araştırmacılar arasında araştırma verileri ve kategorilerle ilgili değerlendirmelere ilişkin büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi öncesinde uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşüncelerine Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi Öncesinde Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Düşüncelerine Dair Kategoriler

Kategoriler	Frekans (f)
Eğitim eksikliği	43
Sosyalleşmemek	18
Teknik donanım eksikliği	12
Fikrim yok	11
Toplam	84

Tablo 5'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun (73 kişi) Covid-19 Pandemisi öncesinde uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşüncelerinin çoğunlukla olumsuz olduğu görülmektedir. Eğitim eksikliği (43 kişi), sosyalleşmemek (18 kişi), teknik donanım eksikliği (12 kişi) şeklindedir. Bazı öğrenciler (11 kişi) uzaktan eğitim hakkında pandemi öncesinde herhangi bir fikirleri olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların Covid-19 Pandemisi öncesinde uzaktan eğitim sistemi hakkında olumsuz görüşlerinden bazıları şunlardır: *Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin yeterli düzeyde gelişemediklerini düşünmekteydim. Açık öğretimden mezun olan bir öğretmen adayı ile yüz yüze eğitim alan bir öğretmen adayının aynı donanıma sahip olması imkânsız benim görüşümce*" (54K). *Üniversite ortamını görememek, sosyal bir çevreden uzak olmak, aktivitelere katılamamak gibi yönlerini rahatsız edici buluyordum.* (7K). *Birçok insanın internet erişiminden dolayı sorun yaşayacağını ve yüzyüze eğitimde odaklanmanın birebir yaşayabilirken online eğitimde ev ortamında yaşanan sıkıntılardan derslere odaklanma sorunu yaşanabileceğini tahmin etmiştim* (21E). *"Uzaktan eğitimin aksayacağını düşünüyordum. İnternete erişim konusunda sıkıntı yaşanacağına dair şüphelerim vardı"* (61K). *Pandemi öncesinde uzaktan eğitim hakkında bir düşüncem yoktu* (5K).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların yarısından fazlası (47 kişi) Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslere ilişkin olumsuz düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Düşüncelerine Dair Kategoriler

Kategoriler	Frekans (f)
Eğitimin devam etmesi	33
Yetersiz süre	27
Teknik sorunlar	13
Sosyalleşmemek	7
Dersleri tekrar izleme	4
Toplam	84

Tablo 6'ya göre katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan dersler hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir. Eğitimin devam etmesi (33 kişi) ve dersleri tekrar izleme imkânı (4 kişi) olumlu anlamda değerlendirilmiştir. Yetersiz süre (27 kişi), teknik sorunlar (13 kişi) ve sosyalleşmemek (7 kişi) olumsuz anlamda değerlendirilmiş olan görüşlerdir.

Katılımcıların Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan dersler hakkındaki olumlu düşüncelerine ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: Herkesin internete rahat ulaşamıyor oluşunu göz ardı edersek bu dönemde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesilmemesi açısından olumlu. (47K). *"Bütün dünyayı etkisi altına alan pandemi sebebiyle okulumuzdan uzak kaldık bu süre içerisinde eğitimin uzaktan devam etmesi bizim sağlığımız açısından olumlu bir karar oldu bu kararın neticesinde uzaktan eğitim sistemi sayesinde eğitim aldık, eğitimimize sorun olacak şeyler yaşamadık."* (82E).

Katılımcıların Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan dersler hakkındaki olumsuz düşüncelerini yansıtan bazı örnekler şöyledir: *"Benim için uzaktan eğitim zor bir süreçti. Erişim problemleri yaşadım"* (9K). *Herkesin internete rahat ulaşamıyor oluşunu göz ardı edersek bu dönemde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesilmemesi açısından olumlu.* (47K). *"Sınıf ortamına göre çok sıkıcı olması.*

Büyük oranda iletişim kopukluğu yaşanması ve öğretmen ve öğrencileri sosyallikten uzaklaştırması. Özellikle öğretmenler açısından zorlu bir süreç olmasını gözlemledim.” (81E).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre avantajları hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 7. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemi Üzerinden Yapılan Derslerin Yüz Yüze Yapılan Derslere Göre Avantajları

Kategoriler	Frekans (f)
Dersi tekrar izleyebilme	39
Avantajı yok	17
Kesintisiz eğitim sunması	8
Teknoloji kullanımının artması	8
Ev Rahatlığı sağlaması	7
Maddî açıdan avantaj	3
Sağlıkla ilgili durumlar	2
Toplam	84

Tablo 7’ye bakıldığında katılımcılar uzaktan eğitimin avantajlarını; ders kayıtlarını sonradan izleme olanağı (39 kişi), kesintisiz eğitim sunması (8 kişi), teknoloji kullanımının artması (8 kişi), ev rahatlığında ders dinleme olanağı (7 kişi), maddî açıdan avantajlı olması (3 kişi) sağlık açısından avantajlı olması (2 kişi) şeklinde belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar (17 kişi) uzaktan eğitimin herhangi bir avantajı olmadığını belirtmişlerdir.

Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre avantajlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: *“Bu eğitim sistemi sayesinde katılmadığımız derslere sonradan izleme imkânı olması ve anlamadığımız yerde sorular sorarak cevaplar almamız daha etkin ve kalıcı bilgi edinmemizi sağladı. Hem doküman hem video şeklinde daha kalıcı bilgiler edinmemizi sağladı.” (45E).* *“Yüz yüze eğitimin yapılamadığı yerlerde öğrencilerin eğitimden kopmamasını sağlamıştır.” (56E).* *“Tek avantajının teknolojiyi kullanmak olduğunu görüyorum.” (23E).* *“Sabah erken kalkıp hazırlanma ve okul için yolculuk yapma sorunu olmadığı için daha az yorucu oluyor bu sebepten dolayı derse daha verimli odaklanabiliyoruz.” (80E).* Bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimin avantajı olmadığına dair görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: *“Bana göre hiçbir avantajı yoktur.” (2K).* *“Benim için bir artısı yok aksine birden çok eksisi bulunmaktadır.” (22E).*

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre dezavantajları hakkındaki düşüncelerine dair bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemi Üzerinden Yapılan Derslerin Yüz Yüze Yapılan Derslere Göre Dezavantajları

Kategoriler	Frekans (f)
Etkileşim eksikliği	24
Teknik sorunlar	15
Eğitimden uzak kalmak	14
Sosyalleşmemek	14
Yetersiz süre	11
Odaklanamamak	6
Toplam	84

Tablo 8’e bakıldığında katılımcılara göre, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden gerçekleştirilen derslerin yüz yüze yapılan derslere göre en önemli dezavantajlarının; etkileşim eksikliği (24 kişi), teknik sorunlar (15 kişi), eğitimden uzak kalmak (14 kişi), sosyalleşmemek (14 kişi), yetersiz süre (11 kişi), odaklanamamak (6 kişi) şeklinde olduğu görülmektedir.

Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre dezavantajlarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Konu anlaşılmadığı anda müdahale edilememesi ve iletişim kopukluğu gibi birçok sebep sayılabilir.” (52K). “En önemli dezavantaj sosyallikten uzak öğrenme ortamı olmasıdır. Ayrıca yüz yüze eğitimde gerçekleşen etkileşim ortamının çok daha düşük olması dezavantajdır.” (71K). “Büyük oranda iletişim kopukluğu olması. Akılda kalıcılığa engel olması. Kısa süreli olduğu için birçok şeyin atlanması gibi.” (83E).

“Uzaktan eğitimin dezavantajı her öğrenci internet ve şebeke sıkıntısından dolayı derslere katılmaması, öğrencinin derslerden geri kalması veya dersleri kaçırmaması.” (44E). “Aslında avantajı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrenci bilgisayarda dersi açıp ve sesi kısarak gayet yoklamada var gibi görülebilir ama derse girmiş sayılmaz bence bu. Yani olumlu yanı sadece öğrenciyi aşırı rahatlatması.” (13K). “Ders süresi çok kısa, konular yeterince işlenemiyordu.” (29K). “İlk olarak arkadaş ortamının olmaması dezavantaj, sonrada uygulama derslerini uzaktan alarak verimli bir şey alamıyoruz, deneyim her zaman şarttır.” (60E). “Derse odaklanmak biraz zor oluyor. İnternetle ilgili sorunlar yaşanabiliyor.” (25E). Hiçbir şekilde kalıcı değil. Odaklanma süremiz yüzyüze derslere göre daha kısa. (42E).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlarla ilgili görüşlerine dair kategoriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Sistemi Üzerinden Yapılan Sınavlar Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Kategoriler

Kategoriler	Frekans (f)
Genelde iyi geçti	28
Teknik sorunlar	18
Adaletsizlik	18
Süre yetersiz	14
Odaklanma problemi var	6
Toplam	84

Tablo 9’a göre katılımcıların üçte ikisi (56 kişi) uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlardan memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Teknik sorunlar (18 kişi), denetim eksikliği ve kopya sebebiyle oluşan adaletsizlik (18 kişi), yetersiz süre (14 kişi), odaklanma problemi (6 kişi) memnuniyetsizlik sebepleri içerisinde gösterilmiştir. Katılımcıların üçte biri (28 kişi) uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlardan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Stres düzeyinin düşük olması memnuniyet sebebi olarak gösterilmiştir.

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlara ilişkin olumsuz görüşlerinden bazıları şunlardır: “Sınav süreleri bazen çok kısa oluyordu. Süre kısa olduğu için fazla düşünmeden cevap verip, geçtiğimiz sorulara geri dönmek de iyi değildi.” (36K). “İnternet kesintileri, soruların yanlış anlaşılması.” (49K). “Sınav zamanı sistemde yoğunluktan dolayı donmalar yaşanıyor, sınava giremediğimizde oldu, geciktiğimizde oldu, okulun alt yapısının iyi olmaması. (57E). “Tamamen olumsuz etkiledi. Çünkü kimsenin çalışarak sınava girdiğini düşünmüyorum. Bir yandan sınav yaparken internet üzerinden araştırmak yapmak çok da zor olmuyor. Tanıdığım bir çok kişi de telekonferans yöntemi ile birlikte sınav yaptı.”(66K).

Bazı katılımcılar, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlara ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir: “Sınavlarda denetim mekanizmasının devre dışı kalması haricinde olumlu ve başarılıydı. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi gayet verimli ve başarılı bir sınav ve değerlendirme süreci gerçekleşti.” (79E). “Olumlu. Çünkü öğrenciler fazla strese girmiyorlar.” (20E).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Covid-19 Pandemisi sürecinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik düşüncelerini nasıl etkilediğine dair bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Covid-19 Pandemisinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geleceğe Yönelik Düşüncelerini Nasıl Etkilediğine Dair Kategoriler

Kategoriler	Frekans (f)
Kaygı düzeyi arttı (karamsarlık)	61
Farkındalık (bilinç) oluştu	23
Toplam	84

Tablo 10'a göre katılımcıların yarısından fazlası (61 kişi), Covid-19 Pandemisi sürecinde geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir; "sosyalleşememek, eğitimden uzak kalmak, meslekî yetersizlik, meslekî itibar kaybı, belirsizlik, umutsuzluk şeklinde belirtilen görüşler, katılımcıların geleceğe yönelik kaygı sebepleri olarak görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı (23 kişi) Covid-19 Pandemisi sürecinde geleceğe yönelik düşüncelerinin olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Olumlu görüşler; sağlık, eğitim ve teknoloji konusunda farkındalık oluşması geleceğe yönelik umut şeklinde belirtilmiştir.

Covid-19 Pandemisi sürecinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik düşüncelerini olumlu etkilediğine ilişkin bazı alıntılar şöyledir: "Okul olmadan bilgisayar ve teknoloji ile de eğitim sisteminin işlediğini sürecin aksamadan devam edebileceğini sadece bina ile sınırlı olmadığını görmüş olduk." (42E). "Bundan sonraki düşüncelerim, bilgisayar ileride neler yapabilirim, neler yarata bilirim, neler kura bilirim, dışarıya çıkmadan fazla iletişimde bulunmadan nasıl kazanım sağlayabileceğim yönde düşüncelerimi değiştirdi." (55E).

Covid-19 Pandemisi sürecinde geleceğe yönelik düşüncelerinin olumsuz etkilendiğini belirten bazı katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntı örnekleri şunlardır: "Karantina süreci insan ilişkilerini zayıflattı. Ben de dahil insanları karamsarlığa sürükledi." (64K). "Birçok sorunu beraberinde getiren pandemi işsizliği de beraberinde artırarak getirdi bu durum bizleri geleceğe yönelik daha karamsar hale getirdi". (51K). "Çünkü uzaktan eğitim aldığım bir sene verimli geçmedi. Motivasyonum düştü. Geleceğe dair kaygı düzeyim arttı." (11K). "Sosyal yaşamdan büyük bir kopuş var. Yasaklar bittiği halde insanların iletişimden uzaklaştığını birbirine yabancı gibi baktığını gözlemledim." (76E). "Modern hayatın aslında çok büyük riskleri beraberinde getirdiğini gözlemlemiş olduk. Her an daha büyük bir risk ile karşılaşabiliriz." (34K). "Olumsuz etkiledi. İleride iş ararken eğitim geçmişimize baktıkları zaman Pandemi dönemi öğrencisi olmamız olumsuz etkileyebilir." (21E).

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair görüşlerine dair bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiğine Dair Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Yüzyüze eğitime dönülmelidir	44
Teknik altyapı eksiklikleri giderilmelidir	14
Aktif katılım sağlanmalıdır	13
Sınav güvenliği sağlanmalıdır	7
Ders süresi arttırılmalıdır	6
Toplam	84

Tablo 11'e bakıldığında uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi için katılımcıların dile getirdikleri konular; teknik imkânların iyileştirilmesi (14 kişi), aktif katılım sağlanması (13 kişi), sınav güvenliğinin sağlanması (7 kişi), ders sürelerinin arttırılması (6 kişi) şeklindedir. Katılımcıların yarısından fazlası (44 kişi), ne kadar iyileştirilse de uzaktan eğitimin yeterli olmadığını ve yüzyüze eğitime dönülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair düşüncelerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: "Bence hiçbir şey yapılmazın. Yapılacak en doğru şey okulların açılması ve tekrar eski yaşantımıza dönmemiz olacak. Bir an önce yüz yüze eğitimin başlaması gerekiyor." (26E). "Ders sürelerinin uzatılması gerekir. Ama Covid-19'un devam etmesi durumunu düşünmek

dahi istemiyorum. Bir an önce yüz yüze eğitimin başlaması gerekiyor.” (37K). “İnşallah yüz yüze eğitime tekrar geçeriz çünkü gerek kendi adıma gerekse tüm eğitim alan kişilerin eğitim hayatından kopmaması için yüz yüze eğitime geçmek isterim. Şayet uzaktan olursa öğrencilerin bizzat canlı derslere görüntülü bir şekilde katılmasını isterim.” (58E). “Bence Covid-19 kuralları dikkate alınarak okullar açılmalı. Çünkü uzaktan eğitimle eğitimin devam edebilmesi çok zor. Gerçekten bütün öğrencilerin imkânları bir değil. Eğitimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için yüz yüze eğitim şart.” (68K). “Daha güçlü bir alt yapı sağlanabilir” (10K). “İnterneti olmayan köy kasaba gibi yerleşim yerlerine internet, maddî durumu olmayanlara derse girebilecekleri elektronik cihazlar verilmelidir.” (28E). “Uzaktan eğitim için kullanılan programların daha kapsamlı örneğin etkinliklerin yapıldığı bir platform ve en önemlisi sistemin çökmemesi konusunda geliştirilebilir.” (30K). “En büyük sorun olduğunu düşündüğüm şey, derse katılım konusudur. Öğrencilerin daha çok derslere katılmaları için teşvik edilmesi çok önemlidir, (58E). “Bence her ders için kamera zorunlu olmalı.” (9K). “Öğrenci ve öğretmen kamera önünde olsa yüze yüze iletişime geçmeli ve sistemsiz hatalar en aza indirmeli kesintiler yaşanmamalı her öğrencinin derse katılım imkânı sağlanmalıdır.” (53K). “Öncelikle pandemiyin devam etmesini istemiyorum. Uzaktan eğitimin geliştirilmesi için öğretmenlerle ve öğrencilerle daha sıcak daha fazla süreyle derslerin işlenmesi sağlanabilir.” (18E).

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi dolayısıyla zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine dair görüşleri değerlendirilmiştir.

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi öncesinde uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşüncelerinin çoğunlukla olumsuz (73 kişi) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar tarafından en fazla belirtilen görüş, eğitim eksikliği (43 kişi) olarak görülmektedir. Bahadır (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise katılımcılar, eğitimin devam edebilmesi için uzaktan eğitime geçilmesini yanlış bir karar olarak değerlendirmişler, ancak mevcut durum sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesinin gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Baylas’ın (2022) çalışmasına göre, uzaktan eğitim kararını ilk duyduklarında hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının tedirginlik hissettikleri anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili endişeler taşıdıkları görülmektedir.

Katılımcıların, Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan dersler hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumsuz (47 kişi) olduğu görülmektedir. En fazla belirtilen görüşler arasında, olumsuz anlamda belirtilen görüşler; “yetersiz süre (27 kişi), teknik sorunlar (13 kişi), sosyalleşememek (7 kişi)” şeklindedir. Olumlu anlamda bahsedilen görüşler ; “eğitimin devam etmesi (33 kişi) ve dersleri tekrar izleme imkânı (4 kişi)” olarak belirtilmiştir. Süratle gelişen teknolojik araçların uzaktan eğitimde bireylerin eğitim ihtiyacını tam anlamıyla karşılayabilme hususunda yetersiz kaldığı, etkileşim eksikliğinin ciddi bir problem olduğu görülmektedir. Baylas’ın (2022) çalışmasında süreç içerisinde uzaktan eğitimle verilen uygulamalı ve teorik derslerde yeterli verimin alınmadığı dile getirilmiştir. Bozdağ ve Dinç (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre, uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, eğitim sürecinin yükünü tek başına taşımada yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bulut (2020) tarafından yapılan tez çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair olumlu görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, uzaktan eğitimin öğrenmek için yüz yüze eğitime alternatif olmadığı, öğrenmek için yüz yüze eğitimin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Karakuş vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenliğinde okuyan katılımcıların Pandemi sebebiyle başlayan uzaktan eğitim sürecini genel manada olumsuz olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Türkan, Leblebici ve Önal (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sistemi hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşler; ders içeriği ve uygulama eksiklikleri, iletişim, etkileşim ve aktif katılım yetersizliği şeklinde belirtilmiştir. Seçkin (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle işlenen derslere karşı ilgileri azalmıştır. Buna ilaveten uzaktan eğitim derslerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu, eğitimin devam ettirilmesi gerektiği, ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin şekillenmesinde;

uzaktan eğitim konusunda herhangi bir hazırlıklarının olmaması, uzaktan eğitime alışma sürecinin ve pandemi koşullarında oluşan psikolojik zorluğun üstesinden gelememenin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitimin en önemli avantajları; ders kayıtlarını sonradan izleme olanağı, kesintisiz eğitimin devam etmesi, teknoloji kullanımının artması, ev rahatlığında ders işleme imkânı, maddî açıdan avantaj, sağlık açısından avantaj olarak belirtilmiştir. Bazı katılımcılar uzaktan eğitimin herhangi bir avantajı olmadığını belirtmişlerdir. Farklı araştırmalarda tespit edilen uzaktan eğitimin avantajlı yönleri; öğrencilerin kendi sorumluluklarını almaları, etkili öğrenme faaliyetleri, uygun ve kullanışlı sistem, (Zan & Zan, 2020), ders kayıtlarını tekrar izleyebilme (Aliustaoğlu 2022; Baylas, 2022), uzaktan eğitimin mekândan bağımsız olması, telefonla uzaktan eğitim derslerine erişim olanağı sağlanabilmesi, devamsızlık sorununun bulunmaması (Duman, 2020), rahatlık, zaman tasarrufu (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021), süreklilik, ders içeriklerine sürekli erişim, daha az maliyet, kullanmaya hazır bilgilere erişim, kendi hızına göre öğrenme, arama yapmayı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve teknolojik gelişmeyi destekleme (Bahadır, 2021), teknoloji kullanımı, farkındalık ve beceri geliştirme (Karakaya vd., 2021) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitime alışma sürecinde derslerle ilgili bazı kolaylıkları avantaj olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin yüz yüze yapılan derslere göre en önemli dezavantajlarının; etkileşim eksikliği, teknik sorunlar, eğitimden uzak kalmak, sosyalleşememek, süre yetersizliği, odaklanamamak olduğu anlaşılmaktadır. Farklı araştırmalarda uzaktan eğitimin dezavantajları arasında; motivasyon eksikliği, etkileşim eksikliği, fırsat eşitsizliği, teknolojik sorunlar, yetersiz ders içerikleri, derslerin plansız olarak işlenmesi, disiplin eksikliği, derse katılım bakımından öğrencilerin takibiyle ilgili problemler, öğrencilerin özyönetim eksikliği, birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime uyum konusunda yaşadıkları sorunlar, duyuşsal ve psikomotor hedeflere ulaşamama, yetersiz süre ve odaklanamama sorunu ve güvenlik sorunu, uygulamalı derslerle ilgili sorunlar, öğrenci ve öğretim elemanlarının teknolojik eksiklikleri, yetersiz katılım (Aksoy vd., 2021; Al-Nofli, 2022; Altunay, 2022; Alvarez, 2020; Bahadır, 2021; Duman, 2020; Ekiz, 2020; Galusha, 1998; Karakuş vd., 2020; Özkaral & Bozyiğit, 2020; Seçkin, 2022; Türkan vd., 2020; Zan & Zan, 2020) en fazla belirtilen hususlardandır.

Farklı sosyoekonomik düzeydeki bireylerin, firmaların veya ülkelerin; bilginin, elektronik ortamda üretilmesi, dağıtılması ve gösterilmesi işlemlerine erişme ve bu imkânları kullanma konusunda yaşadıkları eşitsizlik, OECD tarafından “dijital uçurum” olarak tanımlanmıştır. Bu problemin giderilmesi için alt yapının güçlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin yaygınlaştırılması ve kullanıcıların yetkinliğinin artırılması gerektiği belirtilmiştir (Öztürk, 2005). Pandemi ve uzaktan eğitime hazırlıklı olunmaması, bireysel ve bölgesel sosyo ekonomik farklılıklar bu dezavantajların sebepleri arasında sayılabilir.

Katılımcıların yarısından fazlası, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim kapsamında yapılan sınavlarla ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir. Teknik sorunlar, kopya sebebiyle oluşan adaletsizlik, sürenin yetersiz olması, odaklanma problemi memnuniyetsizlik sebepleri içerisinde gösterilmiştir. Katılımcıların üçte biri uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlardan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Stres düzeyinin düşük olması memnuniyet sebepleri arasında gösterilmiştir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre; teknik sorunlar, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kaygılar, adaletsizlik (Duman; 2020; Türkan vd., 2020; Zan & Zan, 2020; Baylas, 2022) uzaktan eğitim sürecinde yapılan sınavlarla ilgili olarak dile getirilen endişelerdendir. Özellikle altyapı sorunlarının ve adaletsizlik endişesinin sıkça vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun Covid-19 Pandemisi sürecinde geleceğe yönelik düşüncelerinin olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Covid-19 Pandemisi sürecinde öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Bunun yanısıra bazı katılımcıların Covid-19 Pandemisi sürecinde geleceğe yönelik düşüncelerinin olumlu etkilendiği görülmektedir. Sağlık ve teknoloji alanında farkındalık oluşması ve geleceğe yönelik umut beslenmesi olumlu etkiler arasındadır. Farklı araştırmalarda da gençlerin pandemi döneminden olumsuz etkilendikleri ve bu süreçte yaşanan belirsizliğin kaygı düzeyini yükselttiği anlaşılmaktadır (Türkan vd., 2020). Toplumun devamının teminatı olarak kabul edilen gençliğin en önemli stres kaynağının gelecek kaygısı olduğu görülmektedir (Kara, 2009). Öğretmen adaylarının geleceğe dair umutlarını korumak için psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Çalışma verilerine göre, uzaktan eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için; teknik imkânların iyileştirilmesi, aktif katılım sağlanması, sınav güvenliğinin sağlanması, ders sürelerinin arttırılması gereklidir. Katılımcıların yarısından fazlası, ne kadar iyileştirilse de uzaktan eğitimin yeterli olmadığını ve yüzyüze eğitime dönülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı çalışmalarda da (Aşkan & Usta, 2022) benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Fas'ta yapılan bir araştırmada, üniversite eğitiminde çevrimiçi öğrenmenin, geleneksel öğrenmeden daha ilgi çekici olmadığı, öğretimin en az yüzde ellisinin yüz yüze olması gerektiği belirtilmiş, ayrıca güvenilir teknik ekipman ve internet erişimi sorunları da dile getirilmiştir (El Firdoussi vd., 2020). Üniversite tarafından sunulan hizmetlerin, sistemlerin ve altyapının dikkate alınması gerektiği (Özkartal & Bozyiğit, 2020), uzaktan eğitime adaptasyon sorunları dile getirilmiş (Karakuş vd., 2020), öğretmenlerin ve öğrencilerin rahat iletişim kurabildiği, teknik problemlerin en az olduğu uzaktan eğitim ortamlarının oluşturulması (Ekiz, 2020), uzaktan eğitimin örgün eğitimi destekleyecek şekilde uygulanması, zorunlu olmadıkça eğitim sisteminde kullanılmaması (Bahadır, 2021; Baylas, 2022) önerilmiştir.

Araştırmaların sonuçlarından; öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yeterli bulmadıkları, sadece zorunluluktan dolayı kullanılabilir bir sistem olduğunu kabul ettikleri ve mümkün olan en kısa sürede yüz yüze eğitime dönülmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerin, yüzyüze yapılan derslere göre daha yetersiz görülmesi, sınavlarda meydana gelen sorunlar ve sosyalleşme konusunda yaşanan sıkıntılar öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz algılarının sebepleri arasında sayılabilir. Aksoy vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de katılımcıların pandemi şartlarından dolayı uzaktan eğitimi bir mecburiyet olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Çalışmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan derslerde daha fazla etkileşim sağlanması için teknik altyapı eksikliklerinin giderilmesi ve ders sürelerinin arttırılması gereklidir.

Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavlarda teknik sorunların ve kopyanın önlenmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

Covid-19 Pandemisi sürecinde kaygı düzeyi artan öğretmen adaylarına psikolojik destek sağlanmalıdır.

Covid-19 Pandemisi koşullarında sağlıklı olmak için gerekli önlemlerin alınması ve yüzyüze eğitim imkânlarının sağlanmasına çalışılmalıdır.

Covid-19 ve uzaktan eğitim sürecinin devam eden etkilerini tespit etmek için ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2020). A common anxiety in the final stage of graduation: The reality of pandemic. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(110), 95-108. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46913>
- Aksoğan, M. (2020). Opinions of students about distance education in the pandemi process. *NATURENGS, MTU Journal of Engineering and Natural Sciences, Special Issue*, 1-9. <https://doi.org/10.46572/nat.2020.11>
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A. ve Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 285-308.
- Aliustaoğlu, F. (2022). "Measurement and evaluation" course in face-to-face and distance education: application examples in mathematics education and perspectives of prospective mathematics teachers. In *Handbook of Research on Digital-Based Assessment and Innovative Practices in Education* (318-344). IGI Global.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:157.

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group, e-Literate and WCET. <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>.
- Al-Nofli, M. A. (2022). Pre-service teachers' perceptions of teaching social studies in the context of Covid-19 in Oman. *International Journal of Instruction*, 15(4), 115-132. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1547a>
- Altunay, F. (2021). Opinions of social studies teachers on distance education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 31-40. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.31>
- Alvarez, A. J. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153. <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/453>
- Andrew, S. (2020). Why teens may never be the same after the pandemic. <https://edition.cnn.com/2020/04/16/us/teens-coronavirus-coping-wellness-trnd/index.html>
- Aşkan, T., & Usta, E. (2022). Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin işleyişi ile ilgili görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 15-28. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.002>
- Atmaca, T., Yıldırım, E., & Öntaş, T. (2021). Kamuya açılan sınıf: mesleki mahremiyet ve uzaktan eğitimde gözetlenme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5004-5033. Doi: 10.26466/opus.896351.
- Bahadır, F. (2021). Perception of teacher candidates about distance education during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 6(15). <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/683/398>
- Baylas, S. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde meslek yüksekokulu öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Bozdağ, B., & Dinç, F. (2020). The perceptions of physical education teacher candidates towards the concept of distance education in the Covid-19 process: A metaphor study. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 1954-1980.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>
- Bulut, İ. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Yayınevi.
- Dere, İ. & Akkaya, A. C. (2022). Distance social studies courses in the pandemic period with the experiences of teachers. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1172-1206. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1035594>
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim [Özel Sayı]*, 49(1), 95-112. Doi: 10.37669/milliegitim.768887
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/srad/issue/54676/740217>
- El Firdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., & El Firdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the Covid-19 pandemic. *Education Research International*, 2020, 1-13.

- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. http://jscarcella.academic.csusb.edu/E-Text_Shea/She504/Assignments/WR3_DL_barriers.htm
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. http://jscarcella.academic.csusb.edu/E-Text_Shea/She504/Assignments/WR3_DL_barriers.htm
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. & Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 30-50. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/638>
- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım deri örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Kara, D. (2009). Eğitim-öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22), 255-263. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61799/924502>
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30. <https://doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. Doi: 10.29000/rumelide.752297
- Kaya, Z. (2019). Türkiye'deki ilk uzaktan eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 8(4), 48-68. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05._zeki_kaya.pdf
- Kaya, Z., & Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1621751>
- Kurtulmuş, Z., Kaynak-Ekici, K. B., & Özkan-Kunduracı, H. K. (2023). Online teaching practice experience: an evaluation from the perspectives of newly graduated preschool teachers. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 4(1). <https://doi.org/10.29329/jirte.2023.531.3>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Miks, J., & McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through Covid-19. UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1984). In search of a scope and sequence for social studies, Washington, D.C. National Council for the Social Studies.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1990). Social studies curriculum planning resources. USA Lova: Hunt publishing social studies for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460.
- Noonoo, S. (2020). 'Students are lonely:' What happens when coronavirus forces schools online. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2020-03-02-students-are-lonely-what-happens-when-coronavirus-forces-schools-online>
- Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2014). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 27-29 Kasım 2014, Yaşar Üniversitesi, İzmir. https://inet-tr.org.tr/inetconf19/kitap/_inet14.pdf#page=109
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme

ortamları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 270-294.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406077>

Özkara, T. C., & Bozyigit, R. (2020). Social studies and geography teacher candidates' views on coronavirus (Covid 19) and online education process. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 467-484.

Öztürk, L. (2005). Türkiye’de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 111-131.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/66453>

Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100.
<https://doi.org/10.35247/ataunigsed.835720>

Seçkin, M. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93.
<https://doi.org/10.51948/auad.910385>

Taş, M. (2022). *Yüzyüze ve çevrimiçi derslerin karşılaştırılması: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Tekin, A., & Polat, E. (2014). Technology policies in education: Turkey and several other countries. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 10(5), 1254-1266.
<http://acikerisim.comu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12428/1063>

Türkan, A., Leblebici, H., & Önal, I. (2020). Opinions of teacher candidates on distance education implemented during the covid-19 pandemic period. *Online Submission*, 7(11), 329-353.

Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.

World Health Organization [WHO]. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>

Yeşiltaş, E. (2019). II. Dünya savaşı sonrasında dünya'da bilim, teknoloji ve sosyal değişim, (8. Baskı). B. Ata (Ed), *Bilim, Teknoloji ve sosyal değişim* içinde (ss.305-336). Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek., H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, V. A. (2020). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. In *Conference proceeding book*. (p.19), Near East University.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2020). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>

Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 1367-1394. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: After the Covid-19 Pandemic was declared in the world in March 2020, education and training activities at universities in Turkey continued online. Online teaching activities continued for about three semesters. The aim of this research is to determine the views of social studies teacher candidates on distance education activities during the Covid-19 Pandemic process. It is expected that this study will contribute to the studies on the education system and distance education processes.

When human history is examined; wars, terrorism, natural disasters and pandemics are among the most important

reasons that disrupt the education process (Kahraman, 2020). Due to the pandemic caused by the Covid-19 virus, which was announced to have started to spread in December 2019, the World Health Organization declared a "Pandemic" in March 11, 2020 (WHO, 2020). The Covid-19 Pandemic spread rapidly all over the world; It has adversely affected human life, especially health, education, economy and tourism. In order to slow down the spread of the epidemic and reduce its negative effects, it has been decided to suspend education in many countries (Miks & Mellwaine, 2020).

In the history of Turkey, before the Coronavirus Pandemic, there were no disruptions in education due to health problems. Since the previous outbreaks were regional, a solution could not be found without disrupting education. Since the previous outbreaks were regional, a solution could be found without disrupting education. Education and training continued by taking precautions in schools located in the pandemic areas. However, there have been difficulties in finding solutions against the Covid 19 epidemic (Kahraman, 2020).

In December 2019, the new virus that emerged in the city of Wuhan, China, was named "Coronavirus". On March 11, 2020, "Covid-19 Pandemic" was declared by the World Health Organization (WHO, 2020). In Turkey, formal education has been compulsorily suspended since March 16, 2020, and it has been decided to switch to distance education due to the uncertainty of the process (YÖK, 2020). Since it was not possible to move on to the normalization process, distance education activities continued in the 2020-2021 autumn and spring semesters. Online training activities continued for about three semesters.

The closure of schools and the continuation of classes in the form of distance education caused young people who felt lonely to feel more anxious, angry and shy in their home quarantine. This situation has increased the concerns of young people about the future. (Andrew, 2020). It has been understood that teachers and schools are not accustomed to online lessons. It has been determined that young people feel lonely in online environments (Noonoo, 2020).

During the Covid-19 Pandemic and the distance education process, many academic studies have been carried out on the subject, the problems faced by teachers, students and teacher candidates regarding the process have been identified, and various suggestions have been presented regarding these problems. Looking at the studies, it is understood that the Covid-19 Pandemic and the compulsory distance education process made you feel uneasy in the first days. Participants who had not experienced similar situations before expressed that they were worried because they did not know what kind of situation they would encounter. However, as the process progressed, the participants, who started to get used to the new situation, stated that they accepted that distance education was a necessity under the conditions they were in.

After distance education activities, which were mandatory due to the Covid-19 Pandemic, continued for approximately three semesters, the face-to-face education process started again. It was deemed necessary to obtain detailed data by consulting the opinions of teacher candidates who have completed the distance education process regarding their distance education experiences. In this study, it was aimed to determine the opinions of social studies teacher candidates who took distance lessons for about three semesters during the Covid-19 Pandemic process. It is expected that the study will contribute to the studies on the education system and distance education processes. It is hoped that the results of the research will contribute to future research on the subject and contribute to the literature on the subject. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. How did the social studies teacher candidates think about the "Distance Education" system before the Covid-19 Pandemic?
2. How do social studies teacher candidates, evaluate the lessons given through the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process?
3. According to the social studies teacher candidates, what are the advantages of the lessons given over the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process compared to the face-to-face lessons?
4. According to the social studies teacher candidates, what are the disadvantages of the lessons given over the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process compared to the face-to-face lessons?
5. How do social studies teacher candidates, evaluate the exams made through the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process?
6. How did the Covid-19 Pandemic process affect the thoughts of social studies teacher candidates about the future?
7. According to pre-service social studies teachers, what can be done to improve the distance education system?

Materials and Methods: In this study, a case study design was used to determine the opinions of pre-service social studies teachers about the activities carried out through the distance education system during the Covid-19 Pandemic. Qualitative research is a method that uses qualitative data collection methods such as observation, interview and document review, and follows qualitative process to present perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way (Yıldırım & Şimşek, 2021). Case study; It is a research design in which one or more people, a situation, an event, an action or a process are analyzed in depth (Creswell, 2014). In the interview technique, which is an

effective data collection method to learn the perceptions, reactions and experiences of the participants with observation and document data; It is possible to confirm, explain and elaborate the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2021). Social studies teacher candidates (84 participants), who constitute the study group of the research, studied at a public university in Turkey in the 2020-2021 academic year. 49 female and 35 male teacher candidates participated in the study. Social studies teacher candidates (84 participant), who constitute the study group of the research, studied at a public university in Turkey in the 2020-2021 academic year. 49 female and 35 male teacher candidates participated in the study. In order to collect data, a semi-structured interview form, which was prepared by the researcher by examining the literature on the subject and developed by taking the opinions of five experts in the field of social studies, was used. The answers given by the participants to the questions in the interview forms were evaluated by subjecting them to content analysis. In content analysis, similar data are gathered under certain concepts and categories and interpreted in such a way that they can be understood (Yıldırım & Şimşek, 2021). The data that were written down were read separately by a researcher and a social studies education specialist, and categories were created in line with the sub-problems. Then, all categories and raw data were compared and checked. As a result of the content analysis, direct quotations about the categories created based on the data were included. Frequencies (f) were used to show in which categories the participant views were concentrated.

Findings: In general, it is seen that the participants had a negative opinion towards the "Distance Education" system before the Covid-19 Pandemic. The most expressed opinion of the participants on this issue is "lack of education" (43 people). It is seen that more than half of the participants (47 people) have a negative opinion about the courses offered through the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process. Among the most mentioned opinions; "Continuation of education (33 people) and the opportunity to watch the lessons again (4 people)" are categories that are evaluated positively. Insufficient time (27 people), technical problems (1 person), not being able to socialize (7 people)" are categories that are evaluated negatively.

According to the participants; The opportunity to watch the course records later (39 people), uninterrupted education (8 people), increased use of technology (8 people), the comfort of home (7 people), financial advantage (3 people), advantage in terms of health (2 people) are the most important advantages of distance education. Some participants (17 people) stated that there is no advantage of distance education.

According to the participants; lack of interaction (24 people), technical problems (15 people), staying away from education (14 people), not being able to socialize (14 people), insufficient time (11 people) and not being able to focus (6 people) are seen as the most important disadvantages of the lessons given in comparison to the face-to-face lessons.

More than half of the participants (56 people) expressed a negative opinion about the exams made through the "Distance Education" system during the Covid-19 Pandemic process. Technical problems (18 people), injustice (18 people), insufficient time (14 people), focusing problem (6 people) are among the reasons for dissatisfaction. One third of the participants (28 people) stated that they were satisfied with the exams made through the distance education system. The low level of stress is seen as one of the reasons for satisfaction.

It is understood that about three-quarters of the participants (61 people) had a negative impact on their future thoughts during the Covid-19 Pandemic process. Most of the participants stated that their anxiety levels for the future increased during the Covid-19 Pandemic process. "Not being able to socialize, staying away from education, professional inadequacy, loss of professional reputation, uncertainty, hopelessness are among the reasons for the participants' anxiety about the future. Some of the participants (23 people), stated that their thoughts about the future were positively affected during the Covid-19 Pandemic process. "Awareness about health and technology, being hopeful for the future" are positive opinions.

Improving technical facilities (14 people), ensuring active participation (13 people), ensuring exam security (7 people), increasing the duration of lessons (6 people) are the subjects mentioned by the participants in order to develop the distance education system. More than half of the participants (44 people) stated that no matter how much it has been improved, distance education is not enough and it is necessary to return to face-to-face education.

Discussion:

It is seen that the opinions of social studies teacher candidates about the "Distance Education" system before the Covid-19 Pandemic were mostly negative (73 people). Similar results were obtained in existing studies (Baylas, 2022; Bahadır 2021). It is seen that teacher candidates have concerns about distance education.

It is seen that the opinions of the participants about the courses made over the distance education system during the Covid-19 Pandemic process are generally negative (47 people). "Insufficient time (27 people), technical problems (13 people), not being able to socialize (7 people)" are the opinions mentioned in a negative way. "Continuation of education (33 people) and the opportunity to watch the lessons again (4 people)" are the opinions mentioned in a positive way. In different studies, it is seen that the majority of the participants have a negative opinion about the courses conducted through the distance education system (Karakuş et al., 2020; Seçkin, 2022; Türkan, Leblebici & Önal, 2020). According to pre-service teachers, face-to-face training is necessary to learn. Distance education cannot replace face-to-face education. In shaping the views of teacher candidates; It is thought that the lack of any preparations for distance education, the process of getting used to distance education and their inability to overcome the psychological difficulties that occur under pandemic conditions are effective.

According to the research results, the most important advantages of distance education are as following: "The opportunity to watch lecture recordings over and over again, continuation of uninterrupted education, increased use of

technology, opportunity to listen to lectures in the comfort of home, advantages related to being healthy, financial benefits". Some participants, on the other hand, stated that there is no advantage to distance education. The advantages identified in different studies regarding distance education are as follows: "useful system, effective learning activities, taking responsibility of the student (Zan & Zan, 2020), being able to watch the course records again access to distance education by phone (Baylas, 2022; Duman, 2020), convenience, time saving, continuity, continuous access to course content, low cost, access to ready-to-use information, learning at one's own pace, learning to search, learning to learn, supporting technological development (Bahadır, 2021), use of technology, awareness, skill development (Karakaya et al., 2021).

According to the research findings, during the Covid-19 Pandemic process, the disadvantages of the lessons given over the "Distance Education" system compared to the face-to-face lessons are listed as follows: "Lack of interaction, technical problems, being away from education, inability to socialize, lack of time and inability to focus".

In other studies, the disadvantages of distance education include the following: "lack of motivation (Duman, 2020; Karakuş et al., 2020), lack of interaction, (Bahadır, 2021; Duman, 2020; Ekiz, 2020), lack of equality of opportunity (Bahadır, 2021; Seçkin, 2022; Türkan et al., 2020), technological problems (Bahadır, 2021; Ekiz, 2020; Karakuş et al., 2020; Özkara & Bozyiğit, 2020; Türkan et al., 2020; Zan & Zan, 2020), insufficient course contents (Türkan et al., 2020; Zan & Zan, 2020), unplanned teaching of lessons, lack of discipline, inability to focus on lessons, security weakness (Zan & Zan, 2020), problems seen in applied lessons, inability to follow students' participation in lessons, lack of self-management of students, adjustment problems of first graders, inability to reach affective and psychomotor goals, shortened course time, technological deficiencies of students and instructors (Bahadır, 2021).

Due to the different socio-economic conditions of individuals, companies or countries; "Inequality in access to and use of the production, distribution and display of information electronically has been described as a "digital gap" by the OECD. In order to eliminate this problem, it was stated that the infrastructure should be strengthened, the access to information and communication technologies should be expanded and the competence of the users should be increased.

More than half of the participants stated that they thought negatively about the exams held within the scope of distance education during the Covid-19 process. Technical problems, concerns about injustice caused by cheaters, insufficient time, and focusing problems are among the reasons for dissatisfaction. One third of the participants stated that they were satisfied with the exams made through the distance education system. The low level of stress is one of the reasons for satisfaction. According to the results obtained in other studies on the subject, the most frequently expressed concerns about the exams held during the distance education process are: Technical problems (Baylas, 2022; Türkan et al., 2020), concerns about measurement and evaluation, injustice (Duman, 2020; Türkan et al., 2020; Zan & Zan, 2020). In particular, infrastructure problems and concerns about injustice are frequently emphasized.

It is understood that the majority of the participants (61 people) had their future thoughts negatively affected during the Covid-19 Pandemic. It has been determined that teacher candidates' concerns about the future have increased during the Covid-19 Pandemic process. In addition, it is understood that some participants' thoughts about the future were positively affected during the Covid-19 Pandemic process. Awareness about health and technology, and hope for the future are among the positive effects. In other studies too, it is understood that participants were negatively affected by the pandemic period (Türkan et al., 2020). It is seen that the uncertainty brought by the pandemic process increases the anxiety level of young people. It seems that the most important source of stress for youth, who are seen as the guarantee of the future of the society, is future anxiety (Kara, 2009). It is understood that teacher candidates need psychological support to maintain their hopes for the future.

According to the research findings, in order to develop the distance education system; It is necessary to improve technical facilities, ensure active participation in classes, ensure exam security, and increase the duration of the lessons. More than half of the participants (44 people) stated that no matter how much it has been improved, distance education is not sufficient and it is necessary to return to face-to-face education. In a study conducted in Morocco; It was stated that online learning in university education is not more interesting than traditional learning, that at least fifty percent of the teaching should be face-to-face, and the problems of reliable technical equipment and internet access were also mentioned (El Firdoussi et al., 2020).

In researches; The problems of adaptation to distance education have been expressed, it has been suggested to consider the services, systems and infrastructure offered by the university, and to design distance education environments where technical problems are solved. Moreover; It was also emphasized that distance education should be implemented in a way that supports formal education and that it should not be used in the education system unless it is necessary (Bahadır, 2021; Baylas, 2022; Ekiz, 2020; Karakuş et al., 2020; Özkara & Bozyiğit, 2020).

From the results of the research; It is understood that pre-service teachers do not find distance education sufficient, they accept that it is a system that can only be used out of necessity, and they think that face-to-face education should be returned as soon as possible. According to teacher candidates; Among the reasons for the negative perceptions of distance education are "the inadequacy of the lessons given through the distance education system compared to the lessons offered in the classroom, the problems in the exams" and "the difficulties in socialization".

Based on the findings of the study, the following recommendations are presented:

It may be beneficial to improve the technical infrastructure in order to provide more interaction in courses conducted over distance education.

Increasing the duration of the lessons may be beneficial.

Taking the necessary precautions to prevent technical problems and cheating in the exams made over the distance education system can reduce the concerns about measurement and evaluation.

It may be beneficial to provide psychological support to teacher candidates whose anxiety level has increased during the Covid-19 Pandemic process.

Necessary precautions should be taken and face-to-face education should be started.

E-Portfolyo: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Gelişimi için Katalizör

Bilal ATASOY¹  Akça Okan YÜKSEL²  Ezgi GÜN TOSİK³ 

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye

atasoybilal@gmail.com

² Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Rektörlük, Ankara, Türkiye

akca@metu.edu.tr (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

³ Arş.Gör.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Samsun, Türkiye

ezgi.gun@omu.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 18.08.2023
Kabul: 09.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

E-portfolyo,
Bilişötesi,
Bilişötesi farkındalığı,
Yansı,
Çevrimiçi teknolojilere
yönelik öz yeterlik.

Günümüzde öğretmenlerden çevrimiçi teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilen bilişötesi becerilere sahip bireyler olmaları beklenmektedir. Yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının bu öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı yansıtıcı etkinliklerin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarına ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarına etkisini araştırmaktır. Tek grup öntest sonest desenin kullanıldığı çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği 3.sınıfında yer alan 53 öğretmen adayı ile 12 hafta süre ile gerçekleştirilen çalışmada Mahara e-portfolyo platformu kullanılmıştır. Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen, Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçüm aracı kullanılırken; bilişötesi farkındalığı ölçmek için Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçüm aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamının öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarında ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı farklılığa sebep olduğunu göstermiştir. Bilişötesi farkındalık alt faktörlerinden prosedürel bilgi ve değerlendirme hariç, açıklayıcı ve durumsal bilgi, planlama, izleme ve hata ayıklama alt faktörlerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ile bilişötesi farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının, öğretmen adaylarının çevrimiçi öz yeterlik algıları ve bilişötesi farkındalıklarını artırmak için etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

E-Portfolios: A Catalyst for Metacognitive Growth in Pre-service Teachers

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 18.08.2023

Accepted: 09.09.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

E-portfolio,
Metacognition,
Metacognitive
awareness,
Reflection,
Online technologies self
efficacy.

Nowadays, teachers are expected to have metacognitive skills and be able to use online technologies effectively. It is believed that e-portfolio environments that incorporate reflection activities will be effective for acquiring these teacher competencies. This study aims to examine the effect of e-portfolio environments with reflective activities on pre-service teachers' metacognitive awareness and self-efficacy perceptions regarding online technologies. In the study that employed a one-group pretest-posttest design, a convenient sampling technique was utilized. The Mahara e-portfolio platform was utilized in the 12-week study involving 53 pre-service teachers in their third year of English language teaching at a state university. The measurement tool developed by Miltiadou and Yu (2000) and adapted into Turkish by Horzum and Çakır (2009) was used to assess self-efficacy perceptions of online technologies, whereas the measurement tool developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akın, Abacı, and Çetin (2007) was used to assess metacognitive awareness. The results of the study indicated that the e-portfolio environment with reflection activities caused a significant difference in pre-service teachers' metacognitive awareness and self-efficacy perceptions regarding online technologies. With the exception of procedural knowledge and evaluation, significant increases were observed in the explanatory and situational knowledge, planning, monitoring, and debugging subfactors of metacognitive awareness. It was also discovered that there was a positive and statistically significant relationship between the self-efficacy perception of pre-service teachers toward online technologies and their metacognitive awareness. The study's findings indicate that e-portfolio environments with reflection activities are a valuable tool for enhancing the online self-efficacy perceptions and metacognitive awareness of pre-service teachers.

Atf/Citation: Atasoy, B., Yüksel, A.O. & Gün Tosik, E. (2023). E-Portfolyo: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Gelişimi için Katalizör. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1293-1313.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Günümüzde öğretmenler mesleklerini sadece yüz yüze eğitimle icra etmiyor, aynı zamanda çevrimiçi ortamlarda da eğitim veriyorlar. Bu durumun temel nedenlerinden biri çevrimiçi eğitime olan ihtiyaç ve talebin artması (Gök ve Çakmak, 2020; Gökçe, 2008), diğer nedeni ise pandemi ve depremler gibi salgın ve afetlerden dolayı çevrimiçi eğitimin bir mecburiyet haline gelmesidir (Saygı, 2021; Domenici, 2020). Bu yeni eğitim modeli ile öğretmenlerin çevrimiçi eğitim verebilmelerini destekleyecek yetkinliklerin kazandırılması bir gereklilik haline almıştır (Alan, 2021; Darabi, Sikorski ve Harvey, 2006). Öğretmen eğitimi sürecinde teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi içerikleri yer alsa da çevrimiçi eğitim için gerekli olan bazı strateji ve becerilere ilişkin herhangi bir yükseköğretim müfredatının bulunmadığı görülmektedir. Salmon (2002) öğretmenlerin çevrimiçi dersleri başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için çevrimiçi süreci anlama, teknik beceriler, çevrimiçi iletişim becerileri, konu alanı uzmanlığına ve bazı kişilik özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çevrimiçi eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerden biri de bilişötesidir (West, Hannafin, Hill ve Song, 2013). Bilişötesi beceriye sahip öğretmenler hem çevrimiçi eğitim ortamlarının yönetilmesi hem de öğrencilere ihtiyaç duydukları kılavuzluğun sağlanması görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilirler. Kendinin ve öğrencilerinin durumunun farkında olan öğretmen zamanı etkili bir şekilde planlayabilir ve öğrencilerine uygun kaynak ve geri bildirimleri sağlayabilir (Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault, 2010).

Öğretmenlerin bilişötesi becerilerini geliştirmek amacıyla doğrudan bilişötesi eğitimleri verilmesi (Hughes ve Partida, 2020), bilişötesi becerilerin ders içeriklerine entegre edilmesi (Iwai, 2016) ya da eğitim ortamlarını bu becerileri gelişimine destek olacak bakış açısı ve araçlarla desteklenmesi (Topcu ve Ubuz, 2008) mümkündür. Seçilen yöntemlerden bağımsız olarak öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini paylaştığı yansıtma etkinliklerinin kritik bir bileşen olduğu (Goodman, Soller, Linton ve Gaimari, 1998) ve bilişötesi farkındalığın kazanılmasının ön koşulunu oluşturduğu (Gama, 2004) vurgulanmaktadır. Yansıtma etkinliklerinin yapılabileceği çevrimiçi ortamlardan birisi de e-portfolyo platformlarıdır (Campbell ve Tran, 2021; De Jager, 2019). Süreç odaklı ve görev temelli tasarlanan bu ortamlar, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları üzerine kurgulanmıştır (Segaran ve Hasim, 2021; Andrade, 2019). Bu ortamlar öğrenme hedeflerini planlamalarına, öğrenme süreçlerini izleme ve yansıtma etkinlikleri ile öz, akran ve öğretmen değerlendirme/geri bildirim sürecini kolaylaştırmaktadır (Janssens, Haerens, Valcke, Beeckman, Pype ve Embo, 2022; Babovič, Fu ve Monrouxe, 2019). Ayrıca bu platformlarda tüm öğrenme sürecinin çevrimiçi olarak kayıt altında tutulması bireyin kendi öğrenme serüvenini izlemesine ve paylaşmasına imkan sağlamaktadır (Farrelly, 2021).

Bu çalışma yansıtma etkinliklerini içeren e-portfolyo ortamlarının öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalığına ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Alanyazında yer alan bazı araştırmaların bilişötesi farkındalığı yansıtma, öz-düzenleme, öğrenme stratejileri gibi çeşitli başlıklar altında incelendiği görülmektedir (Nguyen ve Ikeda, 2015; Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault, 2010). Ayrıca, nitel yöntemler kullanan (Bowman, Lowe, Sabourin ve Sweet, 2016; Zellers ve Mudrey, 2007, Wozniak ve Zagal, 2013; Rowsome, Lane ve Gordon, 2014), betimsel istatistikler sunan (Kohler ve Zile-Tamsen, 2020) ve farklı kavramlarla ilişkisini inceleyen (Chiang ve Tzeng, 2010) araştırmalarla da karşılaşılmaktadır. Deneysel yöntemleri kullanan çalışmaların az sayıda olduğu ve bu çalışmaların bazılarında kullanılan ölçüm araçlarının geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin açıklamaların yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Lukitasari, Susilo, Ibrahim ve Corebima, 2014; Lukitasari, Hasan, Sukri ve Handhika, 2021). Deneysel yaklaşımın kullanıldığı bu çalışma öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarını geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla analiz ederek alanyazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca e-portfolyo ortamlarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısına olan etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. E-portfolyo ortamlarının çevrimiçi olduğu düşünüldüğünde,

öğretmen adaylarının bu bağlamda öz yeterlik algılarına ilişkin verilere ulaşılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Son olarak, yansıtma uygulamalarının yer aldığı e-portfolyo ortamlarında öğretmen adaylarının bilişötesi becerileri ile çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki de incelenmektedir.

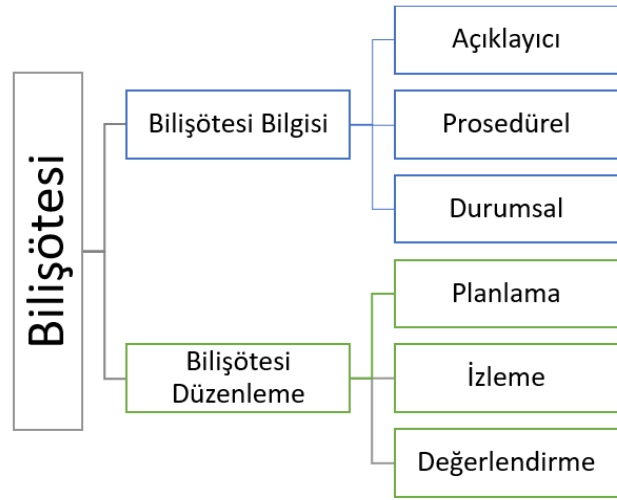
Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- Yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo platformları öğretmen adaylarının bilişötesi becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo platformları öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ile bilişötesi beceri arasında ilişki var mıdır?

Bilişötesi

Biliş, bireyin herhangi bir şeyi öğrenmek için gerçekleştirdiği zihinsel aktiviteleri (Cüceloğlu, 2012), bilişötesi ise bilişsel süreçlerin farkında olmayı ve düzenlemeyi içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Birey herhangi bir konuyu öğrenirken biliş, konuyu nasıl öğrendiğinin farkında olup, öğrenme için gerekli düzenlemeler yaparken bilişüstü aktif hale gelir (Garner, 1987; Schraw, 2002). Bilişsel süreçler kişinin ilerleme kaydetmesini, bilgiyi inşa etmesini sağlarken, bilişötesi süreçler kişinin ilerlemesini izlemesini ve geliştirmesini, öğrenme durumunu değerlendirmesini ve bilgiyi yeni durumlara uygulamasını sağlar (Gourgey, 2001). Bilişötesi, bilişüstü ve üstbiliş kavramları literatürde eş anlamlı olarak birbirinin yerine sıkça kullanılmaktadır. İsimlendirilmesinde olduğu gibi bilişötesinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, kavramı ilk ortaya koyan Flavell bilişüstünü, kişinin kendi bilişsel süreçleri, geliştirdiği ürünleri ve bunlarla ilişkili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi şeklinde tanımlamaktadır (Flavell, 1979). Baker ve Brown (1984) ise, bireyin öğrenme sürecinde kullandığı bilişsel süreçlerin farkında olması ve öğrenmesini kontrol etmesi şeklinde ifade etmektedir. Schraw ve Dennison (1994) bilişötesini kişinin öğrenmesini kontrol eden düşünme, anlama ve değerlendirme yeteneği olarak ifade etmektedir. Bilişötesi farklı şekillerde tanımlansa da bilişin yönetilmesine ilişkin bilgi ve bilişin düzenlenmesine ilişkin stratejiler vurgulanan ortak kavramlardır.

Bilişötesine ilişkin ortak bir dil ve temel oluşturabilmek ve çeşitli çatılar oluşturulmuştur (Flavell, 1979; Reeve ve Brown, 1985; Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987). Bunlardan biri de bu araştırmada bilişötesi farkındalığı analiz etmek için kullanılan ölçeği geliştirmek için temel oluşturan Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş (Şekil 1) ve literatürde geniş kabul görmüştür. Bu çatıya göre bilişötesi, her biri birbiri ile ilişkili olan biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Biliş bilgisi, açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt başlıkta toplanmaktadır. Açıklayıcı bilgi, kişinin şeyler hakkındaki bildiğini ortaya koyar. Kişinin çalışma performansını etkileyen şeylere dair bilgisi bu türe örnek gösterilebilir. Prosedürel bilgi şeylerin nasıl yapılacağına dair bilgidir. Bir şeylerin nasıl yapılacağına dair stratejilere ait bilgiler olarak da düşünülebilir ve yapılan herhangi bir işin otomatikleştirilmesi bu bilgi türü ile ilgilidir. Durumsal bilgi kişinin hangi stratejileri ne zaman ve nasıl uygulayacağına dair bilgiyi ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin bilişsel ve öğrenme süreçlerini kontrol eden stratejiler olarak görülmekte ve planlama, izleme, değerlendirme alt başlıklarından oluşmaktadır. Planlama uygun stratejilerin belirlenmesi, kullanılacak materyal ve kaynakların düzenlenmesini; izleme süreçte ilerleyişi, anlama ve görev performansının sürekli kontrol edilmesini; değerlendirme ise başlangıçtaki hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını, ne kadar etkili olduğunu kontrol etmeyi içerir.



Şekil 1. *Bilişötesi Çatısı*

Bilişötesine ilişkin diğer öne çıkan özellikler ise geliştirilebilir olması (Baker, 1989; Schraw ve Graham, 1997) ve belirli bir branşa özgü olmamasıdır (Schraw ve Dennison, 1994). Ayrıca bilişötesi küçük yaşlarda bile geliştirilebilir (Schraw, 2002) ve tüm öğrenim seviyelerinde öğrenme açısından olumlu sonuçlara sebep olur (Dimmitt ve McCormick, 2012). Öğrenciler, pratik yapma fırsatı bulduklarında ve bilişötesi düşünme gerektiren durumlarla karşılaştıklarında bilişötesi farkındalık ve becerileri gelişmektedir (Martinez, 2006). Bilişötesi gelişimini desteklemek için direk bilişötesi eğitimi verilebileceği gibi (Palincsar ve Ransom, 1988), ders müfredatlarına bilişötesine ilişkin etkinlikler yerleştirilerek (Senemoğlu, 2005) veya uygun öğretim stratejileri ile destekleyici araçlar sunulularak (Rickey ve Stacy, 2000) da gerçekleştirilebilir. Bilişötesi gelişimini desteklemek için kullanılacak pek çok strateji bulunmaktadır (Schraw, 2002; Blakey ve Spence, 1990; Hartman, 2002). Schraw (2002) bu stratejileri bilgi inşasını teşvik etmek, koşula bağlı olan bilgiyi öğrencilere açıklamak, öğrencilerin öğrenme sürecini sürekli izlemelerine ilişkin otomatikleştirme imkanı sağlamak, sınıfta destekleyici bir motivasyon ortamı yaratmak şeklinde sıralamaktadır. Blakey ve Spence (1990) ise ne bildiğini veya ne bilmediğini belirlemeye, planlama ve öz düzenleme, düşünme ve sorgulamaya yönelik etkinlikler yapmanın, günlük veya öğrenme günlüğü tutmanın, bilişötesi gelişimini destekleyeceğini belirtmektedir. Ayrıca Schraw ve Graham (1997), tartışma ortamları sunmanın bilişötesi gelişimine fırsat sunacağını söylemektedir. Tarrant ve Holl (2016) derslerin, öğrencilerin bilişötesi stratejilerini uygulamalarına olanak tanıyacak şekilde yapılandırılması gerektiğini söylemektedirler. Bunun için öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alan bir derse giriş yapma, öğrenme amacına uygun görev tanımlama, görev için harekete geçme, süreci izleme ve gözden geçirme olmak üzere dört aşamalı bir süreçten bahsetmektedirler.

Öğrenmenin bilişsel yapıdaki değişimler olduğu düşünüldüğünde, bilişsel süreçleri yönettiği bilinen bilişötesinin öğrenme ile organik bir ilişkisi olması akla yatkındır. Örneğin Schraw ve Graham (1997), bilişötesi farkındalığın yüksek oluşunun öğrencilerin hızlı ve etkili düşüncelerini sağlayarak ve daha fazla öğrenme stratejisi kullanarak öğrenmelerinde olumlu etki sağladığını belirtmişlerdir. Hartman (1998) ise bilişötesinin, problem çözme, eleştirel düşünme ve öğretimde verimliliği artırmanın yanı sıra öğrenilen kavramların kalıcılığını, içselleştirilmesini ve farklı durumlarda uygulanmasını olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Literatürde ayrıca bilişötesinin akademik başarı (Carr ve Biddlecomb, 1994; O'Reilly ve McNamara, 2002; Çiftçi ve Ocak, 2016), problem çözme (Dunlosky ve Thiede, 1998; Theide, Anderson ve Therriault, 2003), eleştirel düşünme (Brown, 2004; Choy ve Cheah, 2009; Magno, 2010), yaratıcılık (Jia, Li ve Chao, 2019), işbirliği (Winne, Hadwin ve Perry, 2013; Krieger, Azevedo, Graesser ve Greiff, 2022) gibi becerilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair bulgular da yer almaktadır.

Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme ve bir sorunun çözümünde kendine duyduğu güvendir (Bandura, 1986). Öz yeterlik algısı ise bireyin karşılaşacağı farklı durumlarda ne yapacağına olan algısı ve bu durumun sonuçlarına yönelik kendine duyduğu güvendir (Bandura, 1997; Aşkar ve Umay, 2001). Bireylerin öz yeterlik algıları onların performanslarını, duygularını, davranış seçimlerini ve herhangi bir amaç doğrultusunda harcadıkları çaba ve azmi etkilemektedir (Miltiadou ve Yu, 2000).

Bandura ve Wood (1989), öz yeterliliğin dinamik bir yapıya sahip olduğunu, yeni bilgi ve deneyimlerle birlikte sürekli değişim gösterebileceğini belirtmektedirler. Birey yeni sorunlarla başa çıktıkça, yeni beceriler öğrendikçe ve yeteneklerini geliştirdikçe değişebilir (Doğan Laçın ve Yalçın, 2019), buna bağlı olarak daha güçlü veya daha zayıf hale gelebilir (Hall, 2008). Bandura (1986), bireylerin öz yeterliliklerini değerlendirmelerine yardımcı olacak bilgileri gerçek deneyimler, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik göstergeler olmak üzere dört temel kaynaktan edindiğini söyler. Bireylerin geçmiş deneyimleri, başarı ve başarısızlıkları, öz yeterlik için en temel göstergelerdir (Miltiadou ve Yu, 2000). Akranların izlenerek dolaylı deneyimler edinilmesi de öz yeterlik için diğer bir bilgi kaynağıdır. Motive ve teşvik edici sözler (Coutinho, 2008) ve endişe, heyecan, korku gibi fizyolojik kaynaklar (Bandura, 1997; Marakas, Yi ve Johnson, 1998) öz yeterliliğin belirlenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlar.

Teknolojiye ilişkin öz yeterlilik, kişinin teknoloji kullanmak zorunda olduğu bir görevde başarılı olmak için yeterli ve doğru yetenek ve becerilere sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlanmaktadır (McDonald ve Siegall, 1992). Teknolojiye ilişkin öz yeterlilik algısı bir öğrencinin gelecekteki akademik ve kariyer basamaklarının önemli bir belirleyicisidir (Vekiri ve Chronaki, 2008). Bu teknolojilere yönelik öğrencilerin yüksek yeterlik algısı, öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak, akran ve öğretmenler arasındaki etkileşimi artıracaktır (Horzum ve Çakır, 2009).

Alanyazında çevrimiçi teknolojilere ve öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterliliğin ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Nahm ve Resnick (2008) web tabanlı öğrenmeye ilişkin öz yeterliği, Zhang, Li, Duan ve Wu (2001) uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik, Tsai ve Tsai (2003) internet öz yeterliği, Martin ve Tutty (2008) öğrenme yönetim sistemine yönelik öz yeterliği, Randal (2001) çevrimiçi öğrenmeye yönelik öz yeterlik, McDonald ve Siegall (2001) teknoloji öz yeterliği, Miltiadou ve Yu'da (2000) çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterliliği incelemişlerdir. Farklı ölçüm araçlarının kullanıldığı bu çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiği için son derece önemli olan öğrenenlerin teknolojik öğrenme ortamlarına ilişkin öz yeterlik algıları analiz edilmeye çalışılmıştır. Örneğin, öğrencilerin bilgisayar öz yeterliliğinin bilgi arama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Hannafin ve Land, 1997); bilgisayar becerilerine güvenen ve bilgisayar kaygısı daha az olan öğrencilerin çevrimiçi bir kursa devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğuna (Obsorn, 2001) ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Shen, Cho, Tsai ve Marra (2013), öz yeterliliğin genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarı için kilit bir bileşen olduğunu, çünkü kullanıcıların her zaman arkadaşları ile yüz yüze etkileşim kurma fırsatına sahip olmadıklarını, bu nedenle de çevrimiçi ortamlar sunulmazsa sosyalleşme imkanından yoksun kalabileceklerini dile getirmişlerdir. Huffman, Whetten ve Huffman (2013) ise çevrimiçi eğitim öncesinde öğrencilerin bu ortamı kullanıp kullanamayacaklarının belirlenmesinin öğrenmenin verimliliği açısından son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle araştırmacılar e-portfolyo ortamını uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere ilişkin öz yeterlik algılarını analiz etmişlerdir. Alanyazında e-portfolyo ortamları ile öğrencilerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi analiz eden bazı çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Huang, Yang ve Chang (2011) e-portfolyo kullanımı ve memnuniyetinin öğrencilerin internet öz yeterliklerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Alexiou ve Paraskeva (2013) öz düzenleme odaklı bir e-portfolyo ortamının motivasyon ve öz yeterliliğe karşı olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Kusuma ve Waluyo (2023) evde eğitim gören öğrencilerde e-portfolyo kullanımının konuşma performansları ve öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit

etmişlerdir. Özüdoğru (2022), çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik puanlarının COVID-19 salgını sırasında verilen uzaktan eğitim sonrasında anlamlı bir şekilde arttığını bulmuştur. Bu artış, katılımcıların bu süreçte çevrimiçi teknolojileri yoğun olarak kullanmalarından ve artan deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

E-Portfolyo

Portfolyolar, öğrencinin bilgi, beceri ve eğilimlerine ilişkin belge ve kanıtların yer aldığı derlemelerdir (Bird, 1990; Jenson ve Treuer, 2014). McAllister, Hallam ve Harper (2008) bu kapsamlı döküman koleksiyonlarının bir tür düşünme biçimi olduğunu ifade ederken, Chen ve Light (2010) bu düşünme biçimini folyo düşünme (folio thinking) olarak adlandırmışlardır. Portfolyoların eleştirel düşünme (Nguyen ve Ikeda, 2015), yansıtma (Barrett, 2000), yaratıcı düşünme (Abdillah, Kartimi ve Gloria, 2021), aktif katılım (Barret, 2007), görselleştirme ve sunum yeteneği (Lane, 2007), akademik başarı (Lukitasari, Hasan, Sukri ve Handhika, 2021), yazma becerileri (Ngui, Pang, Hiew ve Lee, 2020) gibi öğrenme açısından son derece kıymetli olan pek çok beceriyi geliştirdiği bilinmektedir. Ayrıca portfolyolar ile gerçekleştirilen yansıtma etkinlikleri, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme ve düzenleme imkanı sunduğu için bilişötesi gelişim ile arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Chen ve Light, 2010). Fiziksel portfolyoların bilişötesi farkındalığı geliştirmeye yönelik potansiyeli, elektronik ortama taşınması ile oluşturulan e-portfolyolar sayesinde daha da artmıştır. Teknolojinin kolaylaştırıcı etkisi, çoklu ortam desteği, dijital içeriklere erişim ve depolama gibi avantajlar sayesinde e-portfolyolar popülerlik kazanmış olsa da sadece dijital kayıtların saklandığı ortamlar olarak görülmemeli, bir paradigmayı temsil ettiği unutulmamalıdır (Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault, 2010). Bu nedenle e-portfolyoların kullanımı, hem akademik çalışmaların bir ürünü (Clark ve Eynon, 2009; Miller ve Morgaine, 2009) hem de bilişötesi düşünmeyi destekleyen bir araç (Segaran ve Hasim, 2021) olarak yükseköğretimde teşvik edilmektedir.

Portfolyoların taşınması gerektiği özelliklere ilişkin literatürde farklı bakış açıları yer almaktadır (Barrett, 2007; Sweat-Guy ve Buzzetto-More, 2007). Paulson, Paulson ve Meyer'in (1991) portfolyolarda bulunması gereken özelliklere ilişkin hazırladıkları kılavuz bu ortamları kullananlara yol gösterici niteliktedir. Portfolyolarda bulunması gereken ilk özelliğin yansıtma olduğunu belirtmekte ve yansıtma etkinliğinin öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmelerini sağlayarak, öğrenmelerini mevcut zihinsel modelleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanıdığını dile getirmektedirler. Girash (2014) öğrenenlerin bağımsız öğrenme becerisine sahip olabilmeleri için düşünme biçimlerini anlamaları ve öğrenme yeteneklerini geliştirmek için de yansıtma sürecinin önemine vurgu yapmaktadır. e-portfolyolar öğrencilerin istedikleri zaman, istedikleri araç ve medya türünü kullanarak yansılarını oluşturmasını, düzenlenmesini, paylaşılmasını ve yansılara ilişkin akran, öğretmen, veli, akıl hocası gibi tüm paydaşlardan geri bildirim almasını kolaylaştırmaktadır (Chau ve Cheng, 2010; Gorbunovs, Kapeniaks ve Kudina, 2013; Marheny, Rusdi, Akhmad ve Jeffry, 2021). Portfolyolara ilişkin vurgulanan diğer bir konu ise portfolyoların öğrenci merkezli bir bakış açısı ile öğrenme hedeflerini, niyetini, içeriğini, başarı standartlarını ve öğrencinin kendi durumuna ilişkin yargılarını kapsamaması gerektiğidir (Paulson vd., 1991). Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi bilişötesinin vazgeçilmez unsurlarıdır (Hewet, 2004). Ayrıca e-portfolyo platformları portfolyo bileşenlerinin yanı sıra sosyal medya özelliklerini de bünyesinde barındırdığı için öğrenenlere kendilerine özgü bir ortam sunmakta ve hazır hissettiklerinde geliştirdikleri ürünleri diledikleri şekilde paylaşma imkanı sağlamaktadır (Jacobs ve Paris, 1987). Portfolyoların öğrencilerin gelişim sürecini ortaya koyan bir bakış açısı ile hazırlanması önemlidir (Paulson vd., 1991). Bu durum bilişötesi için önemli bileşenlerinden biri olan ve gelişimi uzun sürdüğü belirtilen izleme stratejisini (Schraw, 2002) işaret etmektedir. E-portfolyo ortamlarında öğrenciler oluşturdukları portfolyoları kolay ve hızlı bir şekilde mekandan bağımsız olarak diledikleri yerden izlemeleri mümkündür. Etkili portfolyo oluşturabilmeleri için öğrencilerin farklı portfolyo ve yansılarını incelemeleri önemlidir (Paulson vd., 1991). Bilişötesi gelişiminde model olma önem verilen stratejilerden biridir (Mayer, 2002). Öğrenenler kendi durumlarını anlamak veya farklı öğrenme

yollarını görmek için kendilerine rol model belirleyebilirler (Schraw, 2002). E-portfolyo ortamları katılımcılara kendi çevrelerinden model seçme imkanının yanı sıra farklı yaştan, kültürden hiç yüz yüze gelemeyeceği modelleri takip etme imkanı da sunar. Bunlara ek olarak sesli düşünme, iskele, özetleme, işbirlikli çalışma, hedef belirleme gibi pek çok bilişötesi stratejilerin e-portfolyo ortamlarında kullanılması mümkündür. Portfolyoların elektronik formda olması teknolojinin getirdiği kolaylık, erişilebilirlik, çekicilik gibi unsurlarından dolayı kullanımını da yaygınlaştırmaktadır (Totter ve Wyss, 2019).

Alanyazında bilişötesi farkındalığın yansıtma, öz-düzenleme, öğrenme stratejileri gibi farklı kavramlar şeklinde ele alındığı ve analiz edildiği pek çok çalışma yer almaktadır. Örneğin Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault (2010) e-portfolyo ortamının sınıf içi eğitime entegre edildiğinde ve düzenli bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bowman ve arkadaşları (2016) gerçekleştirdikleri nitel çalışma ile e-portfolyo kullanımının öğrencilerin bilişötesi becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Lukitasari, Hasan, Sukri ve Handhika (2021) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada proje tabanlı öğrenme ortamlarında e-portfolyo değerlendirmenin kullanımının öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını geliştirdiğini belirlerken, yaptıkları diğer çalışma ile hem akademik başarı hem de bilişötesi farkındalıklarında olumlu değişim bulmuşlardır (Lukitasari, Susilo, Ibrohim ve Corebima 2014). Huang, Yang, Chiang ve Tzeng (2012) öğrencilerin e portfolyo ortamlarında öğrenme davranışını açıklamak için hedef yönelimleri, üstbilişsel stratejiler ve keyif alma düzeylerini incelemişlerdir. Hedef yönelimlerinin bütün alt faktörlerinin bilişötesi farkındalığı ve keyif almayı, keyif almanın da bilişötesi farkındalığı etkilediğini saptamışlardır. Nguyen ve Ikeda (2015) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada genel olarak e-portfolyo sisteminin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme stratejilerini teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Altıok, Başer ve Yükseltürk (2019) ise dil eğitiminde video portfolyoların kullanılmasının dil gelişiminin yanı sıra öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyini artırdığını bulmuşlardır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada zayıf deneysel desenlerden biri olan tek grup öntest sontest deseni kullanılmıştır. Bu desende bağımlı değişkene ilişkin ölçümler uygulama öncesinde öntest ve uygulama sonrasında sontest olarak tek bir grup üzerinden elde edilerek analiz edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Tek Grup Öntest Sontest Deneysel Desen Simgesel Gösterimi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

Katılımcılar

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd.,2020). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı zaman ve maliyet açısından en ulaşılabilir katılımcı grubu ile çalışmasını yürütür (Cohen, Manion ve Morrison, 2017). Bu araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği 3.sınıfında yer alan 53 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilmeden önce rızası alınan katılımcıların 15’i erkek (%28.3), 38’i kadındır (%71.7).

Uygulama Süreci

Uygulama öncesinde çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ve bilişötesi farkındalık ölçekleri öntest olarak kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere yansı, e-portfolyo ve Mahara platformu hakkında bilgilendirme oturumları ve örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bunları yanı sıra dersler yüz yüze devam ettiği için öğrencilerin soruları ve yaşadıkları sorunlara ilişkin için araştırmacılar tarafından teorik ve teknik destek sağlanmıştır. Yansıtma etkinliklerinin yapılacağı e-

portfolyo platformu olarak Mahara tercih edilmiştir. Bu tercihin nedenleri; platformun e-portfolyo için özel geliştirilmiş çevrimiçi bir ortam olması (Brown, Anderson, Simpson ve Suddaby, 2007), kullanım kolaylığı (Totter ve Wyss, 2019), sağladığı imkan ve özellikleri (Balaban ve Bupas, 2010), ücretsiz oluşu (Seman, Rashid ve Nasir, 2012) ve daha önce araştırmacıların platformu kullanarak uygulama yaptıkları için yazılıma aşına olmalarıdır. 12 hafta devam eden uygulama süresince öğrenciler derste öğrendikleri konulara ilişkin haftalık yansıtma raporları hazırlamışlardır. Tüm yansılar Mahara platformunda oluşturulduğu için öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri yansılara ilişkin sürekli geri bildirim verme imkanı bulmuşlardır. Bu sayede öğrenciler yansılarına ilişkin sadece dönem sonunda değil, haftalık geri bildirim alarak öğrenme süreçlerini gözden geçirmeleri mümkün olmuştur. Uygulamanın ardından çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ve bilişötesi farkındalık ölçekleri son test olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı

Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Miltiadou ve Yu (2000) tarafından 330 üniversite öğrencisinin katılımı ile geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin içerik geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 29 madde 4 faktör olarak yayınlanan ölçeğin tüm maddelerin tek bir yapıda toplanabileceği belirtilmiş ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa katsayısının .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ise Horzum ve Çakır (2009) 276 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra ölçeğin dört faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin orjinal halinde 4'lü likert tipinde iken Türkçe uyarlanan halinde 5'li likert tipine dönüştürülmüştür. 29 maddeden oluşan uyarlanmış ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .94 olarak hesaplanmış ve geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Bilişötesi Farkındalık Ölçeği Schraw ve Dennison (1994) tarafından iki farklı çalışmanın sonucunda yetişkin bireylerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde 52 maddeden oluşan ölçek biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel boyutta toplanmıştır. Ölçeğin 8 alt faktörü ise: açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetimidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını Akın, Abacı ve Çetin (2007) 607 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Geçerlik, güvenilirlik ve faktör analizleri yapılan uyarlama çalışmada, ölçeğin orjinalindeki iki temel boyut ve 8 alt boyuta ulaşmıştır. Test güvenilirlik katsayıları envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu anlaşılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS istatistik programının 25. versiyonu kullanılmıştır. Tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Analizlerin gerçekleştirildiği tüm veri setleri için normal dağılımı tespit etmek için katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik sağlandığı durumlarda ilişkili örneklem için t-testi ve pearson korelasyon analizi, sağlanmadığı durumlarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ve spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR**Yansıtma Etkinliklerinin Yer Aldığı E-Portfolyo Platformları Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Becerilerinde Anlamlı Bir Farklılık Yaratmakta Mıdır?**

Bilişötesi farkındalık sontest puanları ile öntest puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.20$). Bu nedenle analiz için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır (Tablo 2). Analiz sonucu yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamının öğrencilerin bilişötesi farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır ($t_{53}=-3.84, p<.05$).

Tablo 2. *Bilişötesi Farkındalık İlişkili Örneklem t-Testi*

n = 53	\bar{x}	ss	df	t	p
Öntest	205.09	26.77	52	-3.84	.00
Sontest	214.13	24.33			

Eta Kare değeri ($\eta^2=.22$) etki büyüklüğünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen, 1988). Bu bulgu etkinliğin bilişötesi farkındalık ölçeğinden alınan puandaki değişimin %22'sini açıkladığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ölçeğin toplamından elde edilen puanların yanı sıra alt faktörlerinden elde edilen puanlar açısından da incelenmiştir. Bilişötesi farkındalık alt faktörleri sontest ile öntest puanları arasındaki fark değerlerinin normal dağılım gösterme durumuna Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. *Bilişötesi Farkındalık Alt Faktörleri Normallik Durumu*

Alt Faktörler	F1 Açıklayıcı bilgi	F2 Prosedürel bilgi	F3 Durumsal bilgi	F4 Planlama	F5 İzleme	F6 Değerlendirme	F7 Hata ayıklama	F8 Bilgi yönetme
p	.096	.001*	.080	.001*	.000*	.200	.001*	.023*

F1, F3 ve F6 alt faktörlerinde normal dağılım görülmektedir ($p>.05$). Bu nedenle öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını analiz etmek için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. *Bilişötesi Farkındalık Alt Faktörleri İlişkili Örneklem İçin t-Testi*

Faktörler (n=53)		\bar{x}	ss	df	t	p
F1 (Açıklayıcı bilgi)	Öntest	32.26	4.20	52	-2.71	.012*
	Sontest	33.36	4.22			
F3 (Durumsal bilgi)	Öntest	20.30	2.81	52	-2.33	.024*
	Sontest	21.04	2.75			
F6 (Değerlendirme)	Öntest	23.11	3.99	52	-1.36	.179
	Sontest	23.74	3.58			

Analiz sonuçları yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamının açıklayıcı bilgi (F1) ($t_{53}=-2.71, p<.05$) ve durumsal bilgi (F3) ($t_{53}=-2.33, p<.05$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığa sebep olurken, değerlendirme (F6) ($t_{53}=-1.36, p>.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığa sebep olmadığını göstermektedir.

Bilişötesi farkındalık ölçeğinin F2, F4, F5, F7 ve F8 alt faktörleri normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Bu nedenle öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını analiz etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. *Bilişötesi Farkındalık Alt Faktörleri için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
F2 (Prosedürel bilgi)	Negatif sıra	18	20.39	365	1.926	.054
	Pozitif sıra	28	23.50	714		
	Eşit	7				
F4 (Planlama)	Negatif sıra	20	14.15	283	2.827	.005*
	Pozitif sıra	26	30.69	798		
	Eşit	7				
F5 (İzleme)	Negatif sıra	12	12.33	148	3.676	.000*
	Pozitif sıra	29	24.59	713		
	Eşit	12				
F7 (Hata ayıklama)	Negatif sıra	16	16.38	262	2.002	.045*
	Pozitif sıra	24	23.25	558		
	Eşit	13				
F8 (Bilgi yönetme)	Negatif sıra	13	19.54	254	3.440	.001*
	Pozitif sıra	35	26.34	922		
	Eşit	5				

Analiz sonuçları yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamının prosedürel bilgi (F2) ($z = -1.926$, $p > .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmazken, planlama (F4) ($z = 2.827$, $p < .05$), izleme (F5) ($z = 3.676$, $p < .05$), hata ayıklama (F7) ($z = 2.002$, $p < .05$) ve bilgi yönetme (F8) ($z = 3.440$, $p < .05$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığa sebep olduğunu göstermektedir.

Yansıtma Etkinliklerinin Yer Aldığı E-Portfolyo Platformları Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarında Anlamlı Bir Farklılık Yaratmakta Mıdır?

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı sontest puanları ile öntest puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .200$). Bu nedenle analiz için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır (Tablo 6). Analiz sonucu yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamının öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır ($t_{53} = -2.111$, $p < .05$).

Tablo 6. *Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi*

(n = 53)	\bar{x}	ss	df	t	p
Öntest	119.34	19.73	52	-2.111	.04
Sontest	124	14.93			

Eta Kare değeri ($\eta^2 = .07$) etki büyüklüğünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen, 1988). Bu bulgu etkinliğin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinden alınan puandaki değişimin %7'sini açıkladığı göstermektedir.

Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı ile Bilişötesi Beceri Arasında İlişki Var mıdır?

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı son test puanı normal dağılım göstermediği için ($p = .036$) bilişötesi farkındalık ile arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 7). Analiz sonucu çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı son test puanları ile bilişötesi farkındalık son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r_s = .547$, $p < .05$).

Tablo 7. Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı ile Bilişötesi Farkındalık Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

n=53	Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik	Bilişötesi farkındalık
Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik	r_s 1	.547**
	p	.000
Bilişötesi farkındalık	r_s 0.547**	1
	p	.000

Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı son test puanları ile bilişötesi farkındalık son test puanlarının birbirini %30 oranında açıkladığı anlaşılmaktadır ($r^2 = .30$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını artırması beklenen bir sonuçtur. Bu durumun sebebinin yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının bazı karakteristik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yansıtma etkinliklerinin planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişötesi stratejileri desteklemesi (Kurt ve Kurt, 2017); e-portfolyo oluşturma, paylaşma ve geri bildirim alma sürecini kolaylaştırarak bilişötesi için önemli bileşenlerinden biri olan iskeleyi (scaffolding) mümkün kılması (Hartman, 2002; Meyer vd., 2010); platform ile akran ve öğretmenlerin ürün ve süreçlerini takip ederek model belirleme ve takip etmeyi kolaylaştırması (Hartman, 2002); zaman içinde oluşturduğu ürün ve kayıtları görme, farklı araçlarla erişme, tekrar inceleme imkanı, neleri başarıp neleri başaramadığını görme, analiz etmenin yanı sıra süreç ve sonuç değerlendirme imkanının (Lorenzo ve Ittelson, 2005) anlamlı sonucun sebeplerinden bazıları olduğu düşünülmektedir. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar yer almaktadır (Mayer vd. 2010; Altıok, Başer ve Yükseltürk, 2019)

Uygulamanın bilişötesi farkındalık ölçeğinin alt faktörlerinden prosedürel bilgi (F2) ve değerlendirme (F6) hariç, açıklayıcı bilgi (F1), durumsal bilgi (F3), planlama (F4), izleme (F5), hata ayıklama (F7) ve bilgi yönetimi (F8) alt faktörlerinde anlamlı fark yarattığı anlaşılmıştır. Tüm alt faktörlerde anlamlı sonuç çıkması beklendiği için prosedürel bilgi (F2) ve değerlendirme (F6) faktörlerinde anlamlı farklılık çıkmaması şaşırtıcıdır. Ancak bilişötesi bilgi ve düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin zaman alıcı olduğu ve ekstra efor sarfetmeyi gerektirdiği bilinmektedir (Akpınar, 2011; Brown, 2017). Her ne kadar bilişötesinin bir ders kapsamına indirgenemeyeceği belirtilse de (Schraw, 2002) öğrenci gruplarına, ders kapsamına ve etkinlik türlerine göre beceri gelişimleri farklılıklar gösterebilir. Ayrıca literatürde kültür (Güss ve Wiley, 2007), yaş grubu (Khasawneh, Alkhalalneh ve Al-Khasawneh, 2020), bölgeye ve okul yönetim türüne (Jaleel, 2016) sosyo-ekonomik düzeye, motivasyon ve öğretim türüne (Medina, Castleberry ve Persky, 2017) göre farklılıklar oluşabileceğine dair bulgular yer almaktadır. Prosedürel bilginin bir şeylerin nasıl yapılacağına dair bilgi olduğu ve

prosedürel bilgisi yüksek olan bireylerin görevleri otomatikleştirdikleri ve daha geniş bir strateji repertuarları olduğu bilinmektedir (Schraw, 2002). Bu çalışma kapsamında e-portfolyo ortamında yer alan yansıtma etkinlikleri “ölçme ve değerlendirme” dersinin konuları kapsamında öğrenilenlere ilişkin haftalık yansılar oluşturulması, bu yansılara akran ve öğretmenin haftalık geri bildirim vermesi şeklinde uygulanmıştır. Her hafta oluşturulan yansılar ile sürece ilişkin prosedürlerin öğrencilerde otomatikleşmeye zemin hazırlayacağı düşünülmüştür. Benzer şekilde değerlendirme faktörü (F6) açısından anlamlı farklılık çıkmaması da şaşırtıcıdır. Gerek yansıtma etkinliklerinin değerlendirme içeren doğasının, gerek haftalık akran ve öğretmen geri bildirimleri yoluyla yapılan değerlendirmelerin öğrencide bu yönde bir farkındalık oluşturacağı, bu durumda değerlendirme alt faktöründe anlamlı bir farklılık yaratacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte izleme ve değerlendirme becerilerinin gelişiminin diğer becerilere göre daha yavaş olabildiği ve bazen de kişinin bu anlamda geliştiği ancak bu gelişimin farkına varmasının ve yansıtmasının zaman alabileceğine dair vurgu (Lai, 2011) bu beklenmedik duruma bakış açısı kazandırmıştır.

Öz yeterlik algılarının uygulama öncesine göre anlamlı oranda artış göstermesi iki nedenden dolayı önemlidir. Bunların ilki eğitim yüz yüze olduğu durumlarda teknolojinin sınıfta etkili bir şekilde kullanılması öğrenmeyi desteklemek, ilgi çekici hale getirmek, etkisini artırmak gibi sebeplerden dolayı son derece önemlidir. İkincisi ise pandemi, deprem gibi salgın ve afet zamanlarında zorunlu uzaktan eğitime geçildiği durumlarda öğretmenin teknolojiyi etkili kullanması bir zorunluluk haline gelmektedir. Çevrimiçi teknolojilere karşı öz yeterlik algısı ile teknolojiyi kullanma arasında pozitif ilişki (Horzum ve Çakır, 2009; Yıldız Durak ve Seferoğlu, 2018; Yıldız ve Seferoğlu, 2020) düşünüldüğünde e-portfolyo ortamının yarattığı olumlu etki daha dikkat çekici hale gelmektedir. Bu olumlu ve anlamlı etkinin sebeplerinden biri Mahara platformunun kullanımının, portfolyo oluşturmanın, düzenlemenin, paylaşmanın, veri ambarı yönetiminin, iletişim araçlarının, birlikte çalışma bileşenlerinin kullanımının kolay oluşu ve kullanıcıların ortama ilişkin memnuniyetlerinin oldukça yüksek seviyede olmasından kaynaklanabilir. Literatürde platforma ilişkin olumlu öğrenci görüşlerinin yer aldığı başka çalışmalar da yer almaktadır (Lewis, 2015; Pennazio ve Fedeli, 2021; Teke, Kaya ve Kaya, 2021). Diğer bir sebep ise e-portfolyo platformları pek çok dosya formatını destekliyor olmasından dolayı öğretmen adayları dijital dosya türleri ve dönüşümleri ile uğraşmaması ve bu konuda bir sıkıntı yaşamamalarından dolayı da öz yeterlik algılarında artışa neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilişötesi becerisi ile çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı arasındaki korelasyonu işaret eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Dutire, 2004; Kong ve Teng, 2020; Kusuma ve Waluyo, 2023). Öğrenme süreçlerine ilişkin planlama, izleme ve değerlendirme eylemlerinin farkında olan ve bu eylemleri otomatikleştiren bilişötesi beceri ve stratejilere sahip bireylerin onlara uygun çevrimiçi ortamlar sunulduğunda özgüvenli bir şekilde bu ortamları kullanmaya istekli olacakları anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına bakılarak, çevrimiçi teknolojileri kullanabileceğine inanan, bilişötesi becerilere sahip öğretmenler yetiştirmek için yansıtma etkinliklerinin yer aldığı e-portfolyo ortamlarının kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada örneklem sayısındaki sınırlılık nedeniyle kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol gruplu desenin kullanıldığı bir araştırma ile değişkenler arasında değişimin kaynağının daha net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar bilişötesinin derslerin kapsamından bağımsız olduğu vurgulansa da (Schraw, 2002), bilişötesinin alt faktörlerinden biri olan prosedürel bilgi gibi fen, matematik ve programlama gibi derslerin kapsamına uygun olduğu akla gelmektedir. Uzun vadede bilişötesi becerilerinin gelişimi ders kapsamından bağımsız düşünülse de, oluşturulacak müfredatta farklı derslere bilişötesi becerisinin alt faktörlerine ilişkin kazanımların dağıtılması, bu becerilerin kısa vadede geliştirilmesi için faydalı

olabilir. Özellikle alt faktörler açısından farklılığa sebep olabilecek ders kapsamalarının belirlenmesine ilişkin yapılacak çalışmalar bilişötesi eğitime katkı sunabilir.

Bu çalışmada Mahara e-portfolyo platformu kullanılmıştır. Araştırmacı ve uygulayıcıların başka bir e-portfolyo platformunun kullanımının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ve bilişötesi farkındalığa etkilerini inceleyeceği çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Abdillah, I., Kartimi, K., & Gloria, R. Y. (2021). Instagram Assisted Portfolio Assessment to Improve Students' Creative Thinking Skills. *Scientiae Educatia: Jurnal Pendidikan Sains*, 10(1), 83-96.

Akın, A., Arabacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Educational Psychology*, 67, 483-496.

Akpınar, B. (2011). The effect of webblog based instruction on the metacognition levels of preservice teachers. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 7(2), 38-45.

Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994.

Alexiou, A., & Paraskeva, F. (2013, Haziran). *Exploiting motivation and self-efficacy through the implementation of self-regulated oriented ePortfolio*. In International Conference on E-Learning in the Workplace, NY, USA.

Altıok, S., Başer, Z., & Yükseltürk, E. (2019). Enhancing metacognitive awareness of undergraduates through using an e-educational video environment. *Computers & Education*, 139, 129-145.

Andrade, M. (2019). ePortfolios and online learning: Applying concepts of organizational behavior. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale de e-learning et la formation à distance*, 34(1).

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). Perceived computer self-efficacy of the students in the elementary mathematics teaching programme. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(1), 1-8.

Babovič, M., Fu, R. H., & Monrouxe, L. V. (2019). Understanding how to enhance efficacy and effectiveness of feedback via e-portfolio: a realist synthesis protocol. *BMJ open*, 9(5), e029173.

Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. In D. P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.

Balaban, I., & Bubas, G. (2010, Haziran). Educational potentials of ePortfolio systems: Student evaluations of Mahara and Elgg. In *Proceedings of the ITI 2010, 32nd International Conference on Information Technology Interfaces* (pp. 329-336). IEEE.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.

Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 805.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barrett, M. (2000). Windows, mirrors, and reflections: a case study of adult constructions of children's musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 43-61.

- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Bowman, J., Lowe, B. J., Sabourin, K., & Sweet, C. S. (2016). The Use of ePortfolios to Support Metacognitive Practice in a First-Year Writing Program. *International Journal of ePortfolio*, 6(1), 1-22.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms*. In Weinert F.E. & Kluwe, R.H. (Eds). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Brown, T. (2004). *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers: Bloom's taxonomy and critical thinking*. Westport: Greenwood Press.
- Brown, A. L. (2017). *Metacognitive development and reading*. In Theoretical issues in reading comprehension (Ed. Rand J. S, Bertram C. B, William F. B. (pp. 453-482). Routledge..
- Brown, M., Anderson, B., Simpson, M., & Suddaby, G. (2007). Showcasing Mahara: A new open source eportfolio. *Proceedings ascilite Singapore*, 82-84.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campbell, C., & Tran, T. L. N. (2021). Using an Implementation Trial of an ePortfolio System to Promote Student Learning through Self-Reflection: Leveraging the Success. *Education Sciences*, 11(6), 263.
- Can, A. (2014). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carr, M., & Biddlecomb, B. (1994). *Metacognition in Mathematics from a Constructivist Perspective*. J. Metcalfe AP Shimamura (Ed.), *Metacognition: Knowing about Knowing*, (pp. 69-89).
- Chau, J., & Cheng, G. (2010). Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning: A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7).
- Chen, H.L., & Light, T. P. (2010). Electronic Portfolios and Student Success: Effectiveness, Efficiency, and Learning. *American Association of College and Universities (AAC&U)*, Washington. 44 p.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (Second edition). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Clark, J. E., & Eynon, B. (2009). E-portfolios at 2.0--Surveying the field. *Peer Review*, 11(1), 18-24.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1).
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiftçi, S., & Ocak, M. A. (2016). Web Temelli Bilişüstü Haritalama Aracının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine ve Bilişüstü Farkındalıklarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 547-564.

- Darabi, A. A., Sikorski, E. G., & Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education, 27*(1), 105-122.
- De Jager, T. (2019). Impact of ePortfolios on Science student-teachers' reflective metacognitive learning and the development of higher-order thinking skills. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 16*(3), 3.
- Deture, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *The American Journal of Distance Education, 18*(1), 21–38.
- Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). *Metacognition in education*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 157–187). American Psychological Association.
- Dogan Lacin, B., & Yalçın, İ. (2019). Predictive roles of self-efficacy and coping strategies in cognitive flexibility among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education, 34*(2).
- Domenici, V. (2020). Distance education in chemistry during the epidemic Covid-19. *Substantia, 961-961*.
- Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica, 98*(1), 37-56.
- Farrelly, D. N. (2021). Using Faculty Feedback to Inform Improvements in an Education Program ePortfolio Initiative. *Community College Enterprise, 27*(2), 20-32.
- Flavell JH (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.
- Gama, C.A. (2004). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Sussex, Brighton, United Kingdom.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Girash, J. (2014). *Metacognition and instruction*. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 152–168). Society for the Teaching of Psychology.
- Goodman, B., Soller, A., Linton, F., and Gaimari, R. (1998). Encouraging Student Reflection and Articulation Using a Learning Companion. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 9*(3-4), 237-255.
- Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2013). Competence development in a combined assessment and collaborative e-portfolio information system. *Procedia Computer Science, 26*, 79-100.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 17-32). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gök, B. & Çakmak, E. K. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1915-1931.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 1-12.
- Güss, C. D., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of cognition and Culture, 7*(1-2), 1-25.

- Hall, B. C. (2008). *Investigating the relationships among computer self-efficacy, professional development, teaching experience, and technology integration of teachers* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional science*, 1-3.
- Hartman, H. J. (2002). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Horzum, M. B., & Cakir, O. (2009). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Online Technologies Self-Efficacy Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1343-1356.
- Huang, J. J., Yang, S. J., & Chang, M. C. (2011). The effect of ePortfolio satisfaction on students' learning motivation and Internet self-efficacy. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 10.
- Huang, J. J., Yang, S. J., Chiang, P. Y., & Tzeng, L. S. (2012). Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies. *Knowledge Management & E-Learning*, 4(1), 16.
- Huffman, A. H., Whetten, J., & Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles on technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1779-1786.
- Hughes, A. J., & Partida, E. (2020). Promoting preservice stem education teachers' metacognitive awareness: Professional development designed to improve teacher metacognitive awareness. *Journal of Technology Education*, 32(1), 5.
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 4.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Janssens, O., Haerens, L., Valcke, M., Beeckman, D., Pype, P., & Embo, M. (2022). The role of ePortfolios in supporting learning in eight healthcare disciplines: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 103418.
- Jenson, J. D., & Treuer, P. (2014). Defining the E-Portfolio: What it is and why it matters. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 50-57.
- Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in psychology*, 10, 2404.
- Jaleel, S. (2016). A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.
- Khasawneh, M., Alkhaldeh, M., & Al-Khasawneh, F. (2020). The Level of Metacognitive Thinking Among Students with Learning Disabilities. *International Journal of English Linguistics*, 10(5).
- Kohler, J. J., & Zile-Tamsen, V. (2020). Metacognitive Matters: Assessing the High-Impact Practice of a General Education Capstone ePortfolio. *International Journal of ePortfolio*, 10(1), 33-43.
- Kong, A., & Teng, M. F. (2020). The operating mechanisms of self-efficacy and peer feedback: An exploration of L2 young writers. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 297-328.

- Krieger, F., Azevedo, R., Graesser, A. C., & Greiff, S. (2022). Introduction to the special issue: the role of metacognition in complex skills-spotlights on problem solving, collaboration, and self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 17*(3), 683-690.
- Kurt, M., & Kurt, S. (2017). Improving design understandings and skills through enhanced metacognition: Reflective design journals. *International Journal of Art & Design Education, 36*(2), 226-238.
- Kusuma, I., & Waluyo, B. (2023). Enacting e-portfolios in online English-Speaking courses: Speaking performance and self-efficacy. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 11*(1), 75-95.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. Always learning: Pearson research report, 24, 1-40.
- Lane, C. (2007). The power of "e": Using e-portfolios to build online presentation skills. *Innovate: Journal of Online Education, 3*(3).
- Lewis, L. (2015). A critical reflection on eportfolio as a teaching tool. *Teachers' Work, 12*(2), 115-130.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause Learning Initiative, 1*(1), 1-27.
- Lukitasari, M., Hasan, R., Sukri, A., & Handhika, J. (2021). Developing Student's Metacognitive Ability in Science through Project-Based Learning with E-Portfolio. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(3), 948-955.
- Lukitasari, M., Susilo, H., Ibrohim, I., & Corebima, A. D. (2014). Lesson study in improving the role of e-portfolio on the metacognitive skill and concept comprehension: a study on cell biology subject in IKIP PGRI Madiun, Indonesia. *American Journal of Educational Research, 2*(10), 919-924.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning, 5*, 137-156.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., & Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information systems research, 9*(2), 126-163.
- Martin, F., & Tutty, J. I. (2008, Mart). *Learning Management System Self-efficacy of online and hybrid learners: Using LMSES scale*. In Proceeding of the UNC Teaching and Learning with Technology Conference, Raleigh, NC.
- Mayer, R.E. (2002). Cognitive, Metacognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving . *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. ed. H.J. Hartman. Springer Science & Business Media.
- McDonald, T., & Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. *The Journal of Psychology, 126*(5), 465-475.
- McAllister, L. M., Hallam, G. C., & Harper, W. E. (2008). *The ePortfolio as a tool for lifelong learning: Contextualising Australian Practice*. In International Lifelong Learning Conference 2008 (pp. 246-252).
- Medina, M. S., Castleberry, A. N., & Persky, A. M. (2017). Strategies for improving learner metacognition in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education, 81*(4).
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. *Phi delta kappan, 87*(9), 696-699.

- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education, 55*(1), 84-91.
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). *Validation of the Online Technologies Self Efficacy Scale (OTSES)*. Paper presented at the AECT International Convention, Denver CO.
- Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words. *Peer review, 11*(1), 8-12.
- Nahm, E. S., & Resnick, B. (2008). Development and testing of the Web-Based Learning Self-Efficacy Scale (WBLSES) for older adults. *Ageing International, 32*(1), 3-14.
- Ngui, W., Pang, V., Hiew, W., & Lee, K. W. (2020). Exploring the impact of e-portfolio on ESL students' writing skills through the lenses of Malaysian undergraduates. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 21*(3), 105-121.
- Nguyen, L. T., & Ikeda, M. (2015). The effects of ePortfolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education, 16*(3), 197-209.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2002, November). *Text coherence effects: Interactions of prior knowledge and reading skill*. In Poster presented at the 24th annual meeting of the Psychonomic Society, Kansas, MO.
- Osborn, V. (2001). Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 41-54.
- Özüdoğru, M. (2022). Understanding the experiences of teacher candidates related to online flipped learning in relation to Community of Inquiry framework. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(2), 338-349.
- Palincsar, A. S., & Ransom, K. (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. *The Reading Teacher, 41*(8), 784-789.
- Paulson, P. R., & Paulson, F. L. (1991). *Portfolios: Stories of knowing*.
- Pennazio, V., & Fedeli, L. (2021). *The e-portfolio as a reflection tool in the education science degree course*. In INTED2021 Proceedings (pp. 683-690). IATED.
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*(3), 343-356.
- Rickey, D., & Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of chemical education, 77*(7), 915.
- Rowsome, P., Lane, D., & Gordon, S. (2014, Haziran). Capturing Evidence of Metacognitive Awareness of Pre-service STEM Educators Using 'Codifying' of Thinking Through e-Portfolios (Research-to-Practice). In *2014 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 24-25).
- Salmon, G. (2002). *E-Moderating*, USA: Stylus Publishing
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 109-129.
- Schraw, G. (2002). Students' metacognition and cognition. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. (Ed. H.J. Hartman). Springer Science & Business Media.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475.

- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.
- Schraw G, & Moshman D (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Reviews*, 7(4), 351-371.
- Segaran, M. K., & Hasim, Z. (2021). Self-regulated Learning through ePortfolio: A Meta-analysis. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 131-156.
- Seman, S. A. A., Rashid, W. E. W., & Nasir, H. M. (2012). E-teaching Portfolio Implementation using Mahara Open Source Management System. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 974-979.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Shen, D., Cho, M. H., Tsai, C. L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
- Sweat-Guy, R., & Buzzetto-More, N. A. (2007). A comparative analysis of common E-Portfolio features and available platforms. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 4.
- Tarrant, P., & Holt, D. (2016). *Metacognition in the primary classroom: A practical guide to helping children understand how they learn best*. Routledge.
- Teke, F., Kaya, O. N., & Kaya, Z. (2021). Çevrimiçi Öz Ve Akran Geribildirimlerin Biçimlendirici Niteliğini Belirlemeye Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 22-50
- Thiede, K. W., Anderson, M., & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66.
- Topcu, A., & Ubuz, B. (2008). Effects of the Asynchronous Web-Based Course: Preservice Teachers' Achievement, Metacognition, and Attitudes towards the Course. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 181-197.
- Totter, A., & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *Research on Education and Media*, 11(1), 69-75.
- Tsai, M.-J., & Tsai, C.-C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: the role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40, 43-50.
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392-1404.
- West, R. E., Hannafin, M. J., Hill, J. R., & Song, L. (2013). Cognitive perspectives on online learning environments. In *Handbook of distance Education* (Ed. Moore, M. G.), pp.125-141.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., & Perry, N. E. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. In *The international handbook of collaborative learning* (pp. 462-479). Routledge.
- Wozniak, K., & Zagal, J. (2013). *Finding evidence of metacognition through content analysis of an ePortfolio community: Beyond text, across new media*. <https://repository.isls.org/handle/1/1804> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız Durak, H., & Seferoğlu, S. S., (2018). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2018 (UBEK2018).

Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46.

Zhang, J., Li, F., Duan, C., & Wu, G. (2001, November). Research on self-efficacy of distance learning and its influence to learners' attainments. In *Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE)/SchoolNet* (pp. 1510-1517). Incheon, Korea: Incheon National University of Education.

Zellers, M., & Mudrey, R. R. (2007). Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-Portfolios from the instructors' perspective. *International Journal of Instructional Media*, 34(4), 419-431.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Teachers are now expected to have metacognitive abilities and be able to utilize online technologies effectively. It is believed that e-portfolio environments that include reflection activities will facilitate the acquisition of these teacher competencies. This study aims to contribute to the literature by analyzing the metacognitive awareness of pre-service teachers using valid and reliable measurement instruments. It is well known that self-efficacy towards online technologies is one of the most primary factors influencing the utilization of e-portfolio environments. Another aim of this study is to determine the participant group's self-efficacy perception towards online technologies before the application and to analyze the effect of the environment on this regard.

Materials and Methods: In this study, single group pretest posttest design was used. The study group was reached by a convenient sampling method. Participants consisted of 53 teacher candidates (15 males, 38 females) studying in the 3rd year of English language teaching at a state university. Before the application, pretests of the Online Technologies Self-Efficacy Scale and Metacognitive Awareness Scale were applied. The Online Technologies Self-Efficacy Scale, originally created by Miltiadou and Yu (2000), was translated into Turkish by Horzum and Çakır (2009) and exhibits a high Cronbach Alpha coefficient of 0.94. Similarly, the Metacognitive Awareness Scale, developed by Schraw and Dennison (1994) and translated into Turkish by Akın, Abacı, and Çetin (2007), demonstrates a high Cronbach Alpha coefficient of 0.95. During the 12-week practice, students generated reflections weekly focusing on the topics covered in their lessons. These reflections were exclusively crafted using the Mahara platform, allowing both peers and teachers to offer consistent feedback. Following the implementation phase, post-tests were conducted employing the Online Technologies Self-Efficacy and Metacognitive Awareness Scales.

Findings: A paired sample t-test was used to evaluate the impact of e-portfolio platforms with reflection on the metacognitive skills of pre-service teachers. The analysis reveals that the e-portfolio environment significantly affects the metacognitive awareness scores of students. ($t_{53}=-3.84$, $p<0.05$). The significance of the difference between pretest and posttest scores was examined using the paired samples t-test because the metacognitive awareness sub-factors for declarative knowledge (F1), conditional knowledge (F3), and evaluation (F6) sub-factors displayed normal distribution. The purpose was to assess the differences between posttest and pretest scores. The analysis showed significant difference in declarative knowledge (F1) ($t_{53}=-2.71$, $p<0.05$) and conditional knowledge (F3) ($t_{53}=-2.33$, $p<0.05$) in the e-portfolio environment with reflection. However, no significant difference was observed in the evaluation (F6) ($t_{53}=-1.36$, $p>0.05$). Considering that the procedural knowledge (F2), planning (F4), monitoring (F5), debugging (F7), and information management (F8) did not exhibit a normal distribution, the significance of differences between pretest and posttest scores was analyzed using the Wilcoxon signed-rank test. The outcomes indicated no significant difference in the procedural knowledge (F2) ($z=-1.926$, $p>0.05$). However, the planning (F4) ($z=2.827$, $p<0.05$), monitoring (F5) ($z=3.676$, $p<0.05$), debugging (F7) ($z=2.002$, $p<0.05$), and information management (F8) ($z=3.440$, $p<0.05$) displayed significant differences. The e-portfolio environment with reflection significantly affects students' self-efficacy towards online technologies ($t_{53}=-2.111$, $p<0.05$) and has a large effect size ($\eta^2=0.07$) (Cohen, 1988). This finding shows that the activity explains 7% of the variation in the self-efficacy perception scale score for online technology. There was a moderate and significant relationship between self-efficacy towards online technologies and metacognitive awareness ($r_s=0.547$, $p<0.05$). Moreover, they explained each other at a rate of 30% ($r^2=0.30$).

Conclusion and Discussion: Pre-service teachers' metacognitive awareness is anticipated to increase in e-portfolio environments with reflection. This may be due to the fact that reflections support metacognitive strategies such as planning, monitoring, and evaluation (Kurt & Kurt, 2017); they facilitate the process of creating, sharing, and receiving feedback on e-portfolios; and they enable scaffolding, one of the most crucial components of metacognition (Hartman, 2002; Meyer et al., 2010). There are studies in the literature with comparable findings (Mayer et al., 2010; Altok, Başer, & Yükseltürk, 2019). Explanatory knowledge (F1), situational knowledge (F3), planning (F4), monitoring (F5), debugging (F7), and knowledge management (F8) subfactors of the metacognitive awareness scale were significantly affected by the intervention, with the exception of procedural knowledge (F2) and evaluation (F6). Developing metacognitive knowledge and organizational skills is known to be time-consuming and labor-intensive (Akpunar, 2011; Brown, 2017). Although it has been stated that metacognition cannot be reduced to the scope of a course (Schraw, 2002), skill development may vary based on student groups, course scope, and activity categories. Nevertheless, it is noteworthy that the development of monitoring and evaluation skills may be later than other skills (Lai, 2011). A significant increase in the online technologies self efficacy of pre-service teachers is critical for two reasons. The first is that, in face-to-face education, the effective use of technology in the classroom is crucial for reasons such as supporting learning, making it more engaging, and increasing its influence. Second, in times of epidemics and disasters, teachers must utilize technology effectively when distance education is required. Considering the positive relationship between online technologies self efficacy (Yıldız & Seferolu, 2020; Horzum & Çakır, 2009), the positive impact of the e-portfolio environment is even more remarkable. In this study, it was also found that there was a positive relationship between pre-service teachers' self-efficacy towards online technologies and their metacognitive awareness. There are other studies that point out the correlation between metacognitive skills and self-efficacy perception towards online technologies (Duture, 2004; Kong & Teng, 2020; Kusuma & Waluyo, 2023). According to the results of the analysis, it would be advantageous to use e-portfolio environments with reflections to train pre-service teachers who believe they have the ability to use online technologies and metacognitive skills.

Ortaokul Öğrencilerinin İş Birlikli Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*

Aysun Türkeş Yazıcı¹  Deniz Özen Ünal² 

¹ Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, aysunturkesyazici@gmail.com

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aydın, Türkiye deniz.ozen@adu.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 18.08.2023

Kabul: 05.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Matematik eğitimi, iş birlikli problem çözme, 6. sınıf öğrencileri, PISA 2015

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin bir grubun üyesi olarak sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinden öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırma, ikişer kişiden oluşan üç takım (toplam 6 öğrenci) ile yürütülmüştür. İşbirlikli problem çözme süreçleri araştırmacı tarafından hazırlanan işbirlikli problem çözme yapıları aracılığıyla incelenmiştir. Verilerin analizinde nitel yöntemlerden betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler, OECD tarafından hazırlanan PISA 2015 işbirlikli problem çözme değerlendirme teorik çatısına göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, ortak bir anlayış geliştirme ve sürdürme yetkinliği ve problemi çözmek için uygun eylemde bulunma yetkinliğine ilişkin beceriler genel olarak tüm takımlar tarafından ortaya konulmuştur. Takım organizasyonunu kurma ve sürdürme yetkinliğine ilişkin beceriler görece daha az gözlemlenmiştir. Keşfetme ve anlama becerisi ile ilişkili takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme (A1), problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme (A2) ve problemi çözmek için rolleri anlama (A3) becerileri katılımcılarca sergilenmemiştir.

Investigation of the Middle School Students' Collaborative Problem Solving Skills

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 18.08.2023

Accepted: 05.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Mathematics Education, collaborative problem solving, 6th grade students, PISA 2015.

The aim of this research is to determine the collaborative problem-solving skills of 6th grade students as a member of a group. Case study was used in this qualitative study. The participants were determined from the 6th grade students based on the opinions of the teachers. The research was carried out with three teams (6 students in total) consisting of two people each. Collaborative problem-solving processes were examined through collaborative problem-solving sheets prepared by the researcher. Descriptive analysis was used as a qualitative data analysis method. The data were analysed according to the PISA 2015 collaborative problem-solving framework by the OECD. In this context, skills related to the competencies to establishing and maintaining shared understanding and taking appropriate action to solve the problem were generally demonstrated by all teams. Skills related to establishing and maintaining team organization are observed relatively less frequently. Skills related to exploring and understanding process, discovering perspectives and abilities of team members (A1), discovering the type of collaborative interaction to solve the problem, along with goals (A2) and understanding roles to solve the problem (A3) were not exhibited by the participants. Participants at the 6th grade generally have the collaborative problem-solving skills specified in the PISA 2015 collaborative problem-solving framework.

Atıf/Citation: Türkeş Yazıcı, A. & Özen Ünal, D. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin İş Birlikli Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1314-1346.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

GİRİŞ

Son yüzyılda tüm dünyada teknoloji, sanayi, eğitim vb. alanlarda yaşanan hızlı değişim toplumlara birçok açıdan etkilemiştir. Bu duruma bağlı olarak da “bilgi” kavramı, bilgiye ulaşma yolları ve hızında da değişimler yaşanmaktadır. Gerçekleşen tüm bu değişimleri takip edebilmek için toplumların bireylerden beklediği beceriler açısından da değişimler gerçekleşmektedir (MEB, 2006). Söz konusu bu değişimlere ayak uydurabilmek ve gelişimin olumlu şekilde devam etmesi açısından insanların çağın gereksinimlerine uygun becerilere sahip olması gerektiği aşikardır. Son yıllarda 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmeye başlanan bu beceriler genel olarak (1) öğrenme ve inovasyon becerileri, (2) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve (3) hayat ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2013). Bu becerilerden öğrenme ve inovasyon alt becerileri (1) eleştirel düşünme ve problem çözme, (2) yaratıcılık, (3) iletişim ve (4) işbirliği olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 21. yy becerileri ve bunların eğitim sistemlerine entegre edilmesine dünya çapında artan bir ilgi gösterilmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü [OECD], 21. yy becerilerine odaklanan bir rapor yayınlamış ve “Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 (OECD Future of Education and Skills 2030)” başlıklı bir araştırma projesine sponsor olmuştur. Bu tür becerilerin öğretim programlarına entegre edilmesini amaçlayan bu uluslararası müfredat çalışmasına yaklaşık 25 ülke katılmıştır. Çünkü teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı 21. yy’da yaşanan bu değişimlere paralel olarak eğitim ortamlarında, yaklaşımlarında, programlarında ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında bazı değişimler gereklilik haline gelmiştir. Bu gereklilikler, birçok ülke dahil ülkemizde de öğretim programlarının gözden geçirilerek güncelleştirilmesine yönelik bir motivasyon oluşturarak eğitim alanında bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Ülkemizde 2004 yılından başlayarak günümüze kadar devam eden eğitimde değişim süreci başlangıçta sadece öğretim programlarında kendini gösterse de yıllar geçtikçe bu değişim ölçme ve değerlendirme dahil birçok alanda kendisini göstermektedir. 2004 yılı öncesinde yürürlükte olan öğretim programlarında işlem yapma becerileri gelişmiş, hızlı ve doğru işlemler yapabilen bireyler yetiştirmek öncelikli amaç iken, günümüzde program güncelleştirme çalışmalarının sonucu olarak işlem odaklı becerilerin geliştirilmesi bu denli öğretim programlarında yer almamaktadır (MEB, 2006). Bunun yerine, bilgilerin kuramsal temellerine odaklanmayı; böylece kavramsal ve işlemsel bilgi ve beceriler arasında denge kurmayı gerektiren kavramsal anlama (conceptual understanding) öğretim programlarında tüm dersler için öncelikli bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır (NCTM, 2000). Buna paralel olarak OECD gibi büyük organizasyonlar da bu doğrultuda yapılan projelere destek olmuşlardır. Zira OECD müfredatların gelecekte nasıl şekilleneceği ile ilgili olarak yapılan bir projede başlangıçta sadece matematik dersine odaklanmıştır (OECD, 2018). Bu durum 21.yy becerileri olarak anılan becerilerin matematik ile ne kadar ilişkili olduğunu açıkça göstermektedir.

Matematik dersi özelinde gerçekleşen değişimler öğretim programlarında bilgisayar ve hesap makinesi gibi çeşitli araçlarla kolaylıkla yapılabilen işlemlerin yerini daha çok üst düzey becerilerin işe koşulduğu karmaşık problem durumlarına bırakmasına neden olmuştur. Bu nedendir ki problem çözme becerisinin kazandırılması birçok ülkenin matematik öğretim programlarında merkezi bir hedef olarak yer almaktadır (OECD, 2010). Bu doğrultuda ülkemizde uygulanmakta olan Matematik Dersi Öğretim Programında da geliştirilmesi hedeflenen alana özgü beceriler (problem çözme becerisini geliştirme, matematiği iletişimde kullanma, akıl yürütme ve ilişkilendirme) arasında problem çözme becerisinin Matematik eğitimi açısından farklı bir öneme sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2017). Zira öğrenme ve inovasyon becerilerini oluşturan alt becerilerden biri olan problem çözme becerisini konu alan ulusal ve uluslararası düzeyde birçok araştırma da bunu göstermektedir. Zira Aydoğdu ve Yenilmez (2012) 2000-2011 yılları arasında yayınlanan 36 bilimsel çalışma ve Yazıcı, Yılmaz, Göktaş ve Aslan (2015) 1991-2015 yılları arasında 124 lisansüstü tez, 66 makale ve 96 bildiri olmak üzere toplam 286 bilimsel çalışmanın yayınlandığını rapor etmişlerdir.

Bilim insanlarının bu denli ilgisini çeken problem çözme becerisi OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] araştırmasında müfredatla ilgili sonuçlara açık bir şekilde odaklanmamasına rağmen ölçülen temel becerilerin başında gelmektedir (The National Center for

Education Statistics [NCES], 2016). 2000 yılından itibaren 3 yılda bir yapılan PISA'nın amacı, öğrencilerin genç yetişkinler olarak fen, okuma ve matematik okuryazarlık alanındaki bilginin gerçek yaşam bağlamındaki problemlere uygulanmasını değerlendirmektedir (OECD, 1999). Bu sınav sayesinde örgün eğitime kayıtlı 15 yaş grubu öğrencilerinin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduğu ve katılımcı diğer ülkelerdeki öğrencilere kıyasla durumunu belirlemek açısından önemlidir. PISA, öğrencilerin bildiklerinden çıkaracakları anlamı, yeni ve alışagelmedik durumlarda matematik bilgilerini nasıl uyarlayacaklarını değerlendirmeyi amaçlar. Bu amaçla PISA matematik alanı çoğunlukla, bir problemi çözmek için matematiksel becerilerin gerektiği gerçek yaşam durumlarına atıf yapmaktadır (MEB, 2016 s.29).

PISA 2003'te ek bir ölçme alanı olarak gerçekleştirilen problem çözme becerisi, 2012'de bir değerlendirme çatısı oluşturularak temel beceri olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni olarak problem çözme becerisinin belirlenmesinde yeni bir çerçeve altında yeni değerlendirme metodolojileri ile bilgisayar tabanlı ve etkileşimli değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerekçe gösterilmiştir (OECD, 2010). PISA 2012'de temele alınan problem çözme becerisi bireysel problem çözme (IPS) olarak adlandırılmaktadır. Bireysel problem çözme "Bireyin, hazır bir çözüm yönteminin olmadığı durumlarda sorunlu durumları anlamak ve çözmek için bilişsel işlemeye girişme kapasitesidir. Yapıcı ve yansıtıcı bir birey olarak potansiyelini açığa çıkarmak için bu tür durumlarla ilgilenmeye istekli olmayı içerir." şeklinde tanımlanmaktadır (OECD, 2010). PISA 2012 uygulamasından itibaren her dönemde, temel alanların dışında yenilikçi bir alanda bireylerin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları raporlanmaktadır. Bu yenilikçi alan 2012 yılında "yaratıcı problem çözme" iken, 2015'te "işbirlikli problem çözme" olmuştur.

İşbirlikli Problem Çözme Becerisi

PISA 2015'te 21.yy becerilerinden öğrenme ve inovasyon becerilerinin bir alt becerisi olan problem çözme becerisi, bir diğer alt beceri olan işbirliği becerisi ile birleştirilerek işbirlikli problem çözme (collaborative problem solving) becerisine odaklanılmıştır. Zira işbirlikli problem çözme, iş dünyasında ve toplumda temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Çünkü modern dünyada planlama, problem çözme ve karar verme süreçlerinin çoğu takımlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bireylerin, takımların birer parçası olması, takımın karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmede farklı bakış açılarını ortaya koyma, takımın gerçekleştireceği eylemlerde sorumluluk alma gibi davranışlar gün geçtikçe daha ön plana gelmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ne kadar iyi işbirliği yaptıklarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar olsa da işbirliğine dayalı problem çözme konusundaki ilk deneme olarak PISA 2015, uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir veri olmamasını da göz önüne alarak ülkelerin öğrencilerinin diğer eğitim sistemlerindeki öğrencilerin içerisinde nerede durduklarını görmelerine imkan tanımaktadır.

PISA 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olan 72 ülke ve 540.000 civarında öğrencinin katılımıyla uygulanmıştır. Oturumlardan biri ağırlıklı alan olan fen okuryazarlığı; ikincisi ise temel alanlardan biri olan matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerinin yanı sıra yenilikçi alan olan işbirlikli problem çözme becerisine ilişkin sorulardan oluşan uygulama, ilk defa bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak yapılmıştır (MEB, 2016 s.3-4). PISA 2015 Türkiye uygulamasına İBBS (İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması) Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. Matematik okuryazarlığı alanında PISA 2015 Türkiye ortalaması 420 ve tüm ülkelerin ortalaması da 461 puandır. PISA araştırmasının doğrudan ülkeler arası karşılaştırmalar yapma amacı olmasa ve bazı araştırmalarda (Tekin, 2019) bu karşılaştırmaların "değişmezlik" kavramı bağlamında uygun olmadığı belirtilse de; Türkiye, katılımcı 72 ülke içerisinde matematik okuryazarlığı yönünden 50. sırayı almıştır. Ayrıca PISA matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlar yıllara göre kıyaslandığında PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir.

PISA 2015 işbirliğine dayalı problem çözme sonuçlarına göre; OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak öğrencilerin %28'i, eğer varsa sadece doğrudan işbirliğine dayalı sorunları çözebilmektedir. OECD ülkeleri genelinde öğrencilerin %8'i işbirliğine dayalı problem çözümünde üst düzey performans göstermektedir. Bu durum grup dinamiği konusunda farkındalık sahibi olabilecekleri, ekip üyelerinin

kendi kabul ettikleri rollere göre hareket etmesini güvenceye alabilecekleri ve çözüme giden etkili yolları belirleyip bu yöndeki ilerleyişi takip ederken anlaşmazlıklar ile çatışmaları çözebilecekleri anlamına gelmektedir. İşbirliğine dayalı problem çözme performansı, temel PISA derslerindeki (fen, okuma ve matematik) performansla olumlu bir ilişki içindedir fakat bu ilişki, diğer alanlar arasında gözlemlenenen daha zayıftır (OECD, 2017b).

PISA 2015'te yenilikçi alan olarak uygulanmaya başlanılan işbirlikli problem çözme becerisi PISA 2015'e katılan OECD üye ülkeler ortalaması 500 puan, standart sapması 100 puan olacak şekilde belirlenmiştir. Bu puan, ülkelerin ortalama başarılarının karşılaştırılması amacıyla bir ölçüt olarak alınmıştır. PISA 2015 sonuçlarına göre; işbirlikli problem çözme becerisine ilişkin puanlamaya dahil olan 32'si OECD üyesi toplam 51 ülke içerisinde Türkiye 47. sırayı (OECD üyesi ülkeler içerisinde sonuncu sırayı) almıştır. İşbirlikli problem çözme yönünden en yüksek ortalama puanları elde eden ülkeler; 561 puanla Singapur'dan başlayarak Japonya, Hong Kong-Çin, Güney Kore, Kanada, Estonya ve Finlandiya şeklindedir. Bu ülkelerin yanında Macao-Çin, Yeni Zelanda, Avustralya, Taipei-Çin, Almanya, ABD, Danimarka, Birleşik Krallık, Hollanda, İsveç ve Avusturya OECD ortalaması üzerinde puanlar elde eden ülkeler olmuştur. Norveç, Slovenya, Belçika, İzlanda, Çekya, Portekiz ve Çin, OECD üyesi ülkeler ortalaması civarında puanlar elde ederken; Türkiye, OECD ortalaması altında puan elde eden diğer ülkelerin arasında yer almıştır (OECD, 2017b).

OECD ülkeleri arasında en yüksek ortalama puana sahip Japonya ile en düşük ortalama puana sahip Türkiye arasında 129 puanlık bir fark bulunmaktadır. Japonya'daki öğrencilerin %10'undan azı Türkiye ortalamasından daha düşük performans göstermiştir. Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %5'i ise Japonya ortalama puanı ya da daha yüksek düzeyde performans göstermiştir. Öğrencilerin yeterli düzeylerine dağılımları incelendiğinde; OECD ülkelerindeki öğrencilerin yaklaşık %8'inin 4. yeterli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. En yüksek ortalama puan elde eden ülkelere Singapur'da öğrencilerin %21'i 4. yeterli düzeyinde yer almaktadır. Türkiye'de bu düzeye ilişkin oran %0.2'dir. Temel yeterli düzeyi sayılan 2. düzey ve üstündeki öğrenci oranı OECD ülkelerinde yaklaşık %72 iken, Türkiye'de bu oran yaklaşık %41'dir (OECD, 2017b).

İşbirlikçi problem çözme Piaget ve Vygotsky'den beri kullanılmasına rağmen ulusal ve uluslararası literatürde konuya ilişkin bilimsel araştırmaların sayısı oldukça azdır. Özellikle ulusal literatürde söz konusu konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Karakuş (2020a) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 1970-2020 yılları arasında işbirlikli problem çözme konusunda literatürde yer alan ulusal/uluslararası 71 çalışmanın meta analizine odaklanılmıştır. İncelenen çalışmalarda en çok işbirlikli öğrenme bağımsız değişken olarak alınırken, işbirlikli problem çözme eğitimi, bilgisayar destekli işbirlikli problem çözme eğitimi ve problem çözme eğitimi azalan oranda yer almıştır. Bağımlı değişken yönünden ise çalışmaların çoğunluğunda problem çözme ve işbirlikli problem çözme becerisi ile akademik başarı yer almaktadır. Çalışmada ortaya konulan sonuçlara göre; işbirlikli problem çözme konusundaki araştırmaların çoğunlukla yurtdışı merkezli olması, özellikle 2010 yılı sonrasında yoğunlaşmış olması; doğası gereği katılımcılar arasında etkileşim ve derse aktif katılım gerektirmesi, PISA sınavlarında yenilikçi bir alan olarak odaklanması ve göreceli olarak yurtdışındaki farkındalığın daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Örneklem grubu olarak ilkökul ve ortaokul düzeyi öğrencilere yoğunlaşılması ise işbirlikli problem çözme becerisinin erken yaşlarda kazanılması ile açıklanmıştır. Bağımsız değişken olarak işbirlikli öğrenmenin araştırmalarda en çok yer alması; işbirlikli problem çözme becerisinin temelinde işbirlikli öğrenmenin problem çözmedeki başarıya etkisinin yer aldığı belirtilerek açıklanmıştır (Karakuş, 2020a).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem çözme becerisinin önemi konuya ilişkin yapılan bilimsel araştırmaların sayısına da yansımaktadır (Aydoğdu ve Yenilmez; 2012; Yazıcı, Yılmaz, Göktaş ve Aslan, 2015). Çalışmalar çoğunlukla problem çözme başarısı ve problem çözme stratejilerine odaklanmakla birlikte, Polya'nın problem çözme süreci konusunda çalışmalara (Yıldız, 2008; Cankoy ve Darbaz, 2010) rastlamak

mümkündür. Bunun yanı sıra eğitim ve iş dünyası, takımlar/gruplar halinde işbirliği içinde çalışmaktan doğan önemli öğrenme kazanımlarını ve artan yaratıcılığı fark etmeye başlamıştır (Johnson ve Johnson, 1990). Bu faydaların farkına varan eğitimciler işbirliği içinde çalışma ve öğrenme ihtiyacına yanıt olarak, bir dizi öğretim yaklaşımı geliştirilmişlerdir. İşbirliğine önem veren temel yaklaşımlardan biri de işbirlikli öğrenmedir. Bu yaklaşım, sınıfta öğrencileri cesaretlendirmenin kullanımını teşvik etmede büyük bir güç haline gelmiştir. Bir başka yaklaşım ise gerçekçi öğrenme deneyimleri oluşturmak için geliştirilen probleme dayalı öğrenmedir. Her iki yaklaşım da işbirlikli öğrenme sürecinin farklı yönlerine odaklanmalarına rağmen bu yaklaşımların her ikisi de işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmak için değerli öğretim yönergeleri sağlamaktadır. Ancak tek başlarına yeterli olmadığından bu yaklaşımların her ikisinden de yararlanarak öğrencilerin gerçek problem çözme süreci boyunca nasıl destekleneceğine dair öneriler sunan daha kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur (Nelson, 1999). Bu doğrultuda 21.yy becerileri arasında temel becerilerden biri olarak sayılan işbirliği (collaboration) becerisi ile bir diğer beceri olan problem çözme (problem solving) becerisi birlikte ele alınarak işbirlikli problem çözme (collaborative problem solving) becerisi ortaya çıkmıştır.

PISA 2012’de temel beceriler yanında yenilikçi alan olarak belirlenen bireysel problem çözme becerisi; bireyin, hazır bir çözüm yönteminin olmadığı durumlarda sorunlu durumları anlamak ve çözmek için bilişsel işlemeye girişme kapasitesi (OECD, 2010) olarak tanımlanmış ve OECD (2017a) tarafından, “günümüz çalışma ortamlarında bireylerin diğer bireylerle fikir paylaşımında bulunarak problem çözmelerinin beklendiği” belirtilerek bireysel problem çözme becerisi yerine PISA 2015’te işbirlikli problem çözme becerisi yenilikçi alan olarak ortaya çıkmıştır. PISA 2015 uygulamasında temel ölçme alanlarının yanında yenilikçi alan olarak işbirlikli problem çözme becerisinin belirlenmesinde katılımcı öğrenciler bireysel problem çözümler olarak sürece dahil edilmişlerdir. Bireysel problem çözümlerinin işbirlikli problem çözme becerilerinin ölçülmesinde grup üyeleri arasında etkileşimin sağlanması noktasında teknoloji işe koşulmuştur. İlk kez PISA 2012 uygulamasında kullanılan teknoloji destekli ölçme, ilk kez PISA 2015 uygulamasında işbirlikli problem çözmeyi ölçmek amacıyla etkileşim aracı olarak kullanılmıştır. PISA 2015’te bilgisayar destekli ortamda bireylere sunulan problem durumlarının, bireylerin ekip arkadaşlarıyla ortak bir anlayış üzerinde çözmeleri üzerine odaklanılmıştır. Bu süreç, işbirlikli problem çözme teorik çatısı (OECD, 2012) kullanılarak değerlendirilmiş, her bir katılımcının işbirlikli problem çözme becerileri ve gelişim düzeylerine ilişkin sonuçlar rapor edilmiştir.

PISA 2015’te uygulanan, bilgisayar ajanları kullanılarak yürütülen işbirlikli problem çözme becerisinin ölçülmesi ve ölçmede kullanılan teorik çatıya ilişkin farklı bilimsel çalışmalarla farklı eleştiriler getirilmiştir. Graesser vd. (2017), işbirlikli problem çözmenin değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarında PISA 2015’te kullanılan teorik çatının geçerli olduğuna ve kullanılan bilgisayar ajanları ile etkileşim yaklaşımının gerçek insanlar arasındaki etkileşim kadar etkili olduğuna dair tespitlerde bulunmuşlardır (Graesser vd., 2017). Ancak, işbirlikli problem çözme becerisinin teknoloji desteğiyle yani bilgisayar ajanları kullanılarak ölçülmesinin, insan-insan etkileşimi kadar geçerli olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Nouri, Akerfeldt, Fors ve Selander (2017) tarafından yürütülen araştırmada Avustralya, İrlanda ve İsveç ortaklığında yürütülen 21.yy becerilerini geliştirme projesi kapsamında 24 öğrenci üzerinde PISA 2015’te kullanılan çatı ve bilgisayar destekli ölçme yöntemi kullanılarak işbirlikli problem çözme becerisi yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. PISA’dan farklı olarak (PISA da katılımcı öğrenci ile bilgisayar ajanı arasında yazılı etkileşim uygulanmıştır), tüm katılımcılar ikişer kişilik gruplara ayrılmış ve bu gruplardaki katılımcı öğrenciler fiziksel olarak ayrı odalara yerleştirilmiştir. Kendilerine yöneltilen ilk problemde grup üyelerinin birbirleriyle yalnızca yazılı olarak (mesajlaşma yoluyla) etkileşime izin verilirken, ikinci problemde sözel (Skype yoluyla) etkileşim kurmalarına izin verilmiştir. OECD (2012)’de sunulan teorik çatı kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonucunda; sözel etkileşim kurmasına izin verilen gruplarda yalnızca yazılı olarak etkileşimde bulunan gruplara göre; grup üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme, probleme ilişkin ortak bir temsil oluşturma, uygulanacak eylemlere ilişkin iletişim kurma ve takım organizasyonuna uyum sağlama gibi işbirlikli problem çözme becerilerinde daha iyi performans elde edildiği rapor edilmiştir (Nouri vd, 2017).

Özellikle PISA 2015 sonrası uluslararası literatürde konu ile ilgili çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Ülkemizde ise işbirlikli problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar son dönemde giderek artmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2002; Özdemir, 2005; Özdemir ve Yalın, 2007; Gök ve Sılay, 2009; Uzunosmanoğlu, 2013; Arıcı, 2019; Gelen, 2019; Gür, 2019; Tekin, 2019; Aydın, 2020; Güleç, 2020; Karakuş ve Ocak, 2020a; Karakuş, 2020b; Karakuş ve Ocak, 2020b; Özer, 2020). Söz konusu çalışmalarda değişken olarak, ya doğrudan işbirlikli problem çözmenin ele alındığı ya da işbirlikli problem temelli öğrenmenin işbirlikli problem çözme becerisi yerine ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda görece olarak yeni sayılabilecek işbirlikli problem çözme becerisine ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde yeterince araştırmanın bulunmadığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra PISA araştırması örnekleminin 15 yaş düzeyi bireyler olduğu (ülkemizde genel olarak 8. ve 9. Sınıf öğrencileri) düşünüldüğünde söz konusu becerinin daha erken yaşlardaki bireylerde var olup olmadığı, varsa beceri düzeyinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın ulusal literatürde işbirlikli problem çözme becerisine odaklanan az sayıdaki çalışmalardan biri olarak gerekli ve önemli olduğu ifade edilebilir. Literatüre sağlayacağı olası katkının yanı sıra ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin işbirlikli problem çözme becerilerinin belirlenmesine yönelik olarak katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması ve öğrenme ortamlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bir problem çözme sürecinde bir grubun üyesi olarak sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerilerinin belirlenmesidir. Çalışma kapsamında 6. sınıfa devam eden öğrencilere işbirlikli problem durumları yöneltilmiş, grup halinde problem çözme durumlarında gerek yazılı gerekse sözel yollarla etkileşim içerisinde PISA 2015'te kullanılmaya başlanan işbirlikli problem çözme değerlendirme teorik çatısı (OECD, 2017a) çerçevesinde bu beceriler değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bir matematiksel problem çözme sürecinde bir grubun üyesi olarak yer aldıkları problem çözme süreçlerinde kullandıkları işbirlikli problem çözme becerileri nasıldır?” problemine yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, uygulama süreci ve verilerin analizi ile örnek veri analizi ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde grubun bir üyesi olarak sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tekli durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması; bir bireyi, grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulamakla birlikte (Basse, 1999) nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Bu bağlamda yapılan araştırma kapsamında durum çalışması yöntemi ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikli problem çözme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi ve bu süreçte öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Bu noktada çalışma grubuna dahil edilen ve problem çözme gruplarını oluşturan öğrencilerin, bir matematiksel problem çözme etkinliğinde işbirlikli problem çözme sürecinde sergiledikleri yazılı ve sözlü etkileşim araştırmacının katılımcı gözlemi sayesinde yansıtılmıştır. Ancak araştırmacı katılımcıların problem çözme süreçlerine, çözüm sürecindeki iletişimlerine dahil olmamıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, 144).

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme modeli; araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla katılımcıların kasıtlı olarak seçildiği bir yaklaşımdır (Maxwell, 2009). Bu doğrultuda çalışmaya katılım gösteren öğrenciler matematik öğretmeni olan araştırmacının dersine devam eden gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin işbirlikli problem çözme süreçlerinin incelemesinde katılımcı

olarak çalışma grubuna dahil edilen öğrenciler; öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi, düşüncelerini ifade etme durumları, grup dinamiğine katkıları vb. faktörlere ilişkin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırma, ikişer kişiden oluşan üç grup (toplam 6 öğrenci) ile yürütülmüştür. Alınan resmi izinlerden sonra katılımcılar uygulama hakkında bilgilendirilerek gönüllü katılım beyanları alınmıştır. Gönüllü katılımcılar arasından altı ortaokul 6.sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırmanın içerisinde yer alan katılımcılardan bahsedilirken öğrencilerin gerçek isimleri yerine 1. Takım (Ö1, Ö2), 2. Takım (Ö3, Ö4) ve 3. Takım (Ö5, Ö6) şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında katılımcıların işbirlikli problem çözme süreçleri, araştırmacı tarafından hazırlanan veya literatürde var olan ve araştırma kapsamında uyarlanan problem durumlarını içeren işbirlikli problem çözme yapıları yardımıyla veriler toplanmıştır. İşbirlikli problem durumlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak bir literatür taraması ve kullanılabilir problem durumları havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan problem durumları araştırmacılar tarafından detaylıca incelendikten sonra işbirlikli problem çözme becerilerinin sergilenebilmesine, öğrenci etkileşiminin ortaya çıkmasına ve katılımcı öğrencilerin sınıf seviyelerine ilişkin öğretim programı ile uyumlu olmasına uygun olduğu değerlendirilen beş problem havuz içerisinden seçilmiştir.

Problem durumları havuzundan seçilen problemlerin yanı sıra belirtilen özelliklere uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir problem durumu da eklenerek araştırmada kullanılmak üzere 6 problemden oluşan veri toplama aracı ((1) Sıçrayan kurbağa oyunu, (2) Ölçüsüz cetvel, (3) Fayanslar ile dikdörtgen düzenlemeler, (4) Karede alan, (5) Karışık saat ve (6) Dikdörtgen masa mı kare masa mı? isimli işbirlikli problemler) iki matematik eğitimi alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme alan uzmanından oluşan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Sunulan problem durumları üzerinde belirtilen uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda “(3) Fayanslar ile dikdörtgen düzenlemeler” ve “(6) Dikdörtgen masa mı kare masa mı?” isimli problemlerin işbirlikli problem çözme durumuna uygun olmadığına yönelik görüşler doğrultusunda veri toplama aracının son halinden çıkarılmışlardır.

Uzman görüşleri doğrultusunda seçilen dört problem durumundan oluşan veri toplama aracı, katılımcılara benzer özellikler taşıyan iki altıncı sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından pilot çalışma kapsamında uygulanmıştır. Pilot çalışma sayesinde hem araştırmacı problem durumlarını uygulama açısından yetkinlik ve tecrübe kazanmış hem de problem durumlarına ilişkin öğrencilerden görüş alma imkânı olmuştur. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilen dört işbirlikli problem durumuna; uzman ve öğrenci görüşleri doğrultusunda son hali verilerek, araştırmanın temel veri toplama aracı olan “İşbirlikli Problem Çözme Yaprakları” adlı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Veri toplama aracında yer almasına karar verilen işbirlikli problemlerden, her bir problem çözme yaprağının ilk problemi (Çalışma Yaprağı 1’de “Karede Alan” ve Çalışma Yaprağı 2’de “Karışık Saat” problemleri) ısınma sorusu olarak yerleştirilmiş ve veri analizine dahil edilmemiştir. Çalışma yapraklarında yer alan diğer problemler (Çalışma Yaprağı 1’de “Sıçrayan Kurbağa Oyunu” ve Çalışma Yaprağı 2’de “Ölçüsüz Cetvel” problemleri) esas veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada katılımcı olarak yer alan 6.sınıf düzeyindeki öğrenciler ile araştırmacının araştırma öncesinde dersine girmesinden dolayı aralarında güçlü bir iletişim ve güven bağı tesis edilmiştir. Gerçekleştirilen uygulamaların tamamı araştırmacının bizzat kendisi tarafından yönetilmiştir. Katılımcılar ile yapılan problem çözme çalışmalarının tümü araştırmacı ve katılımcıların devam ettiği okulun boş bir sınıfında, okul saatleri dışında farklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının pilot çalışmalardan elde ettiği tecrübeler doğrultusunda esas uygulamanın iki oturum şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından uygulanan iki oturum arasında yaklaşık iki haftalık bir ara verilmesine ve her bir

oturumun farklı gruplarda yaklaşık 90dk. ile 120dk. arasında değişen sürelerde tamamlanacak şekilde esas uygulamanın gerçekleştirilmiştir. Her biri 90-120 dk arasında süren problem çözme oturumlarının tekrarlayan iki oturumda gerçekleştirilmesi yoluyla, toplam veri toplama sürecinin yaklaşık 20 ders saati sürmesi ve bu süreçte katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerinin sınırlandırılmaması nedeniyle araştırmada uzun süreli etkileşim sağlanmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde her bir oturum kapsamında gruplara yöneltilen işbirlikli problem durumlarına ilişkin öğrencilerin çözüm süreçleri ile bu süreçteki öğrenciler arasındaki yazılı ve sözel etkileşim, katılımcıların izniyle katılımcıların yüzleri görünmeyecek şekilde sabit bir üçayak (tripot) aracılığıyla video kamera kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar masada yan yana oturarak ortak çalışma kağıdı üzerinden birlikte çalışabilecekleri şekilde ortam düzenlenmiştir. Uygulanan oturumlar esnasında katılımcıların problemleri çözerken neler düşündüğü ve işbirliğine ilişkin gerçekleşen etkileşimin ortaya çıkarılması amacıyla sesli düşünme (think-aloud) yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca yazılı veri kaynağı olarak çalışma yapraklarının yanı sıra gerektiğinde katılımcıların problem çözümlerini açıklamaları istenmiştir. Dahası görsel veri kaynağı olarak görüntü kayıtlarına dair yapılan transkripsiyonlar ve araştırmacının oturumlar esnasında önemli olabileceğini düşündüğü gözlemlerini not aldığı alan notları ile araştırma kapsamında toplanan verilerin çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Her biri 90-120 dk arasında süren problem çözme oturumlarının tekrarlayan iki oturumda gerçekleştirilmesi yoluyla, toplam veri toplama sürecinin yaklaşık 20 ders saati sürmesi ve bu süreçte katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerinin sınırlandırılmaması ile araştırmada uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı veri toplama yöntemleri (problem çözme durumlarından oluşan çalışma yaprakları, video kayıtları, video kayıtlarına ilişkin transkripsiyonlar ve araştırmacının alan notları) ile veri çeşitlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın rutin okul etkinlikleri ve okul saatleri dışında yapılmasıyla katılımcıların araştırmayı okul görevlerinin bir parçası gibi algılamaları engellenmeye çalışılmış, gönüllü katılım en önemli ölçüt olarak alınmış, katılımcılara araştırmacının hangi aşamasında olursa olsun istedikleri an çalışmadan ayrılma özgürlüğü tanınmıştır. Ayrıca problem çözme durumlarında birlikte çalışacakları ve etkileşimde bulunmaları beklenen grup arkadaşlarını seçme konusunda katılımcıların görüşüne başvurulmuştur. Böylelikle birbirleriyle etkileşim konusunda çekince yaşamaları engellenmeye çalışılmış böylelikle katılımcıların çalışma boyunca gerçek duygu ve düşüncelerini sürece yansıtmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Her oturum sonrası çalışma yapraklarındaki problem çözümleri araştırmacı ve katılımcılarla birlikte gözden geçirilerek çözümler teyit edilmiş; video kayıtlarının transkripsiyonlarının oluşturulmasını takiben ilgili metinler katılımcılar ile paylaşılarak teyit edilmiş, böylelikle katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunulmasında katılımcıların problem çözme süreçleri ve bu süreçteki karşılıklı etkileşimleri, çalışma yaprakları ve transkripsiyon metinleri yoluyla, detaylı bir şekilde betimlenerek analizler bu betimlemeler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın modeli ile uyumlu olacak biçimde araştırmacının veri analiz sürecinde nitel veri analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Nitel analiz sürecinde, sahadan toplanan veriden yola çıkarak veri içerisindeki saklı bilgi keşfedilmektedir. Wolcott (1994) nitel veri analizini üç aşamalı bir süreç olarak ele almaktadır. (1) Betimleme, (2) Analiz ve (3) Yorumlama şeklinde adlandırılmaktadır.

Mevcut çalışmada yukarıda açıklanan nitel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların işbirlikli problem çözme becerilerinin belirlenmesine yönelik uygulanan problem durumlarından oluşan çalışma yaprakları ve uygulamaların video kayıt altına alınmasıyla elde edilen transkripsiyonlar önce gerçeği olabildiğince yansıtabilecek biçimde betimlenmiş; sonrasında PISA 2015 işbirlikli problem çözme teorik çerçevesi (Tablo 1) temel alınarak analiz edilmiş ve işbirlikli problem çözme göstergeleri ortaya çıkarılmış; son aşamada ise öznel yorumlamalar ve çıkarımlar yapılarak tartışılmıştır. Son olarak rastgele seçilen bir oturuma ilişkin elde edilen verinin, araştırma konusuna hâkim ve nitel veri analizinde deneyimli, araştırmacıdan farklı bir

puanlayıcı tarafından kodlanması ve aralarındaki uyumun incelenmesi yoluyla puanlayıcı güvenirliliği sağlanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan verinin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde görüşülen ya da gözlemlenen katılımcıların görüşleri çarpıcı bir biçimde rapora yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Örnek Veri Analizi

Bu başlıkta işbirlikli problem çözme becerisinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen veri analiz süreci örneklendirilmiştir. Bu aşamada öncelikle, OECD tarafından PISA 2015 uygulamasında kullanılan işbirlikli problem çözme değerlendirme açıklanmıştır. Sonrasında ise aynı uygulamadaki bir işbirlikli problem çözme durumunda katılımcı öğrencinin bilgisayar ajanları ile yürüttüğü işbirliğinin değerlendirilmesine ilişkin analiz örnek olarak sunulmuştur. Problem çözümlerinin analiz edilmesinde ve becerilerin belirlenmesinde veri analizi için OECD tarafından hazırlanan iki boyutlu olarak “(A) Keşfetme ve anlama (B) Temsil etme ve formüle etme (C) Planlama ve yürütme (D) İzleme ve yansıtma aşamaları” ile “(1) Ortak bir anlayış oluşturma ve sürdürme (2) Problemi çözmek için uygun eylemde bulunma (3) Takım organizasyonunu kurma ve sürdürme” hücrelerinden oluşan bir rubrik yardımıyla oluşturulan PISA 2015 işbirlikli problem çözme teorik çerçevesi (OECD, 2017a) kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. PISA 2012 Problem Çözme Teorik Çerçevesi

PISA 2015 İşbirlikli Problem Çözme Teorik Çerçevesi	(1) Ortak bir anlayış oluşturma ve sürdürme	(2) Problemi çözmek için uygun eylemde bulunma	(3) organizasyonunu ve sürdürme	Takım kurma
(A) Keşfetme ve anlama	(A1) Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme	(A2) Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme	(A3) Problemi çözmek için rolleri anlama	
(B) Temsil etme ve formüle etme	(B1) Ortak bir temsil oluşturma ve problemin anlamını tartışma (ortak zemin)	(B2) Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama	(B3) Roller ve takım organizasyonunu tanımlama (iletişim protokolü/katılım kuralları)	
(C) Planlama ve yürütme	(C1) Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma	(C2) Planları uygulama	(C3) Sorumluluk kurallarına uyma (Diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme)	
(D) İzleme ve yansıtma	(D1) Ortak anlayışı izleme ve düzenleme	(D2) Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme	(D3) organizasyonunu ve rollerini izleme, bildirim sağlama ve düzenleme	Takım ve geri bildirim ve düzenleme

PISA 2015’te katılımcı öğrencinin işbirlikli problem çözme becerisi, bir problemi çözmesi gereken senaryolarda değerlendirilir. Bu bağlamda söz konusu problem mutlaka bir bilişsel görevi gerektirmeyebilir. Örneğin; sürdürülebilir bir balık çiftliği kurmak veya bir köprü inşasını planlamak gibi problemler kullanılabilir. Problemlerde amaç iletişim kurmak, rolleri devretmek, grubun göreve odaklanmasını sağlamak veya görevlerini yerine getirip getirmediğini değerlendirmek olabilir. Ayrıca sadece problemin başarılı bir şekilde çözülüp çözülmediği ile ölçülmez. Çünkü değerlendirme süreklidir ve öğrencinin bilgisayarlı ajanlarla olan etkileşimlerini ve yanıtlarını içerir (OECD, 2017b).

PISA 2015 değerlendirme çerçevesinin kavramlarını ve nasıl işlevsel hale getirilebileceğini göstermek için ön örnekler olarak iki işbirlikli problem çözme birimi geliştirilmiş ve Analitik Değerlendirme Çerçevesinde (OECD, 2017a) sunulmuştur. Bunlardan “Akvaryum” isimli birim, işbirliğine ilişkin süreç ve analizi aşağıda örnek olarak yer almaktadır:

“Abby” isimli bir bilgisayar ajanı ile katılımcı öğrenci arasındaki işbirlikli problem çözmeye odaklanan bu birim “fikir birliği inşa etme” bağlamında, işbirlikli problem çözme becerilerinden “karar verme” becerisini amaçlayan ve 15 dk uygulama sınırlıdır. Bu birimde, test katılımcısı ve Abby bir akvaryumda yaşayan balıklar

için en uygun koşulları bulmak için işbirliği yapar. Test katılımcısı üç değişkeni (su, manzara ve aydınlatma) ve Abby diğer üç değişkeni (yiyecek, balık popülasyonu ve sıcaklık) kontrol eder. Her birim içinde, her biri bir veya daha fazla değerlendirme ögesi içerebilen birkaç görev vardır. Puanlar, öğrencinin bireysel öğeler üzerindeki performansına dayalı olarak toplanır. İlk görev, öğrenci ile Abby arasında sorunun nasıl çözüleceği (keşif ve anlama) konusunda bir ilk fikir birliği oluşturma tartışmasını içerir. Ardından ekip, balıklar için en uygun koşulları bulmak için bir dizi ortak göreve geçer (temsil ve formüle etme ve planlama ve yürütme). Son görevde, öğrenci işbirlikli çalışmayı izler ve yansıtır. Öğrenciye, sorunu çözmeye girişimlerinin sayısının beş ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. İlk deneme, öğrencinin sorunu hemen çözemeyeceği şekilde kurulur, yani görevin altında yatan ilke, öğrenciyi ölçmek için yeterli veri toplamak amacıyla en az iki denemeye katılmaya zorlamaktadır. Bilgisayar ajanı Abby'nin rolü, işbirlikli temsilci davranışını (fikirlere başlatma, fikir birliği oluşturma ve öğrenciyi yanıtlama, destekleme ve övme) temsil eder. Ancak, bazı durumlarda Abby, sonuçları yanlış anladığını göstererek sorunu çözmek için yanıltıcı stratejiler önerir. Öğrenci yanlış anlamaları açıklığa kavuşturduğu, onardığı veya farklı stratejilerin avantaj-dezavantajlarına işaret ettiği sürece Abby ikna edilir. Bununla birlikte, öğrenci sonuçların yanlış yorumlanmasını açıklığa kavuşturmazsa veya önerilen bir stratejiye aykırı olduğuna dair kanıt sunmazsa, Abby stratejiyi kabul etmek için bir gerekçe olarak baskı yapmaktadır.

Birim, senaryo hakkında bir bilgilendirme ve arayüze ilişkin (Sohbet, Kontrol Paneli ve Görev Alanı) eğitim ile başlamaktadır. Bu bölüm zamanlı veya puanlı değildir. Senaryo: “Okulunuzun lobisine yeni bir akvaryum yerleştirilecektir. Sen ve sınıf arkadaşın Abby'den akvaryum tankını kurmanız istenmektedir. Göreviniz, balıkların akvaryumda yaşaması için en iyi koşulları bulmak için Abby ile çalışmaktır. Not: Yalnızca 5 deneme hakkınız vardır. Sonraki ekran size Abby ile nasıl çalışacağınızla ilgili talimatlar sağlayacaktır” şeklindedir. Toplam 7 görevden oluşan problem birimi, OECD bireysel problem çözme teorik çerçevesinde yer alan becerilerin tümünü kapsayacak şekilde planlanmıştır. Öğrenci ile ajanın çözüm sürecinde sergiledikleri işbirliğine göre, işbirlikli problem çözme teorik çerçevesindeki becerilerin düzeyi tespit edilmektedir. Değerlendirme öğrenci ile ajan arasındaki yarı yapılandırılmış (öğrenciye sunulan seçeneklerden birini seçmesi sebebiyle) sohbet kayıtları ve eylem içeren görevlerde öğrenci eylemleri üzerinden yapılmaktadır. Her birim 10 ila 30 ayrı maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, işbirlikli problem çözme matrisindeki (Tablo 1) 12 özel beceriden birini (3 işbirlikli problem çözme yeterliliği ve 4 veya daha fazla bireysel problem çözme süreci) hedeflemektedir (OECD, 2017b). Tablo 2’de öğrenci ile ajan arasındaki sohbet kayıtları ve değerlendirme çerçevesine göre yapılan analiz sunulmuştur.

Tablo 2’de katılımcı öğrenci ile bilgisayar ajanı arasında, Akvaryum isimli işbirlikli problem çözme birimi uygulaması sırasında geçen sohbet kaydı, görev ve maddelerin sıraları ile bunlara karşılık gelen tanımlamalar ve hedeflenen işbirlikli problem çözme becerileri detaylandırılmıştır. Bazı maddelerde katılımcıdan iletişim, bazılarında ise eylem beklenmektedir. Beklenen bu işbirlikli davranışların katılımcı tarafından gerçekleştirilmemesi durumunda ajan devreye girerek sürecin devamını sağlamaktadır. Gerçekleşen davranışların düzeyine göre de katılımcı 0-2 aralığında değişen bir puan almaktadır. Mevcut çalışmada da işbirlikli problem çözme becerilerinin belirlenmesi, katılımcı öğrenciler arasındaki etkileşimin video kayıtların transkripsiyonları üzerinde, benzer şekilde yürütülen analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. PISA 2015 Uygulaması Örnek İşbirlikli Problem Çözme Birimi Analizinden Kesit

Sohbet Kaydı	Madde Tanımlaması (Öğrenci, ...)	Hedeflenen İşbirlikli Problem Çözme Becerisi	Veri Tipi
Öğrenci Koşulları Deneye tıklar.	Planı Abby ile tartışıldığı gibi uygular	(C2) Planları uygulama	Eylem
Ö: Hayır, bitki görünümündeki sonuçlar daha iyiydi.	Sonuca (balık koşulları) ilişkin anlayışını paylaşır.	(D2) Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme	İletişim

A: Bu artık bizim son denememiz!	Planı uygulamadan önce Abby'ye kendi bakış açısını sorar.	(C1) Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma	İletişim
Ö:Evet, hangi değişikliği yapmamız gerektiğine karar vermek ister misin?	Planı Abby ile tartışıldığı gibi uygular.	(C2) Planları uygulama	Eylem
A:Oh, sıcaklığı denemedik.	Sonuca (balık koşulları) ilişkin anlayışını paylaşır.	(D2) Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme	İletişim
-	Planı uygulamadan önce Abby'ye kendi bakış açısını sorar.	(C1) Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma	İletişim
Ö: Haklısın. Göreyim seni!	Abby ile çalışma hakkında geri bildirim sağlar.	(D3) Takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme	İnceleme
Öğrenci, Abby ile daha fazla iletişim kur seçeneğini seçer.			

(Kaynak: OECD, 2017a)

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sürecin gerçekleşme adımlarına uygun olarak (1) Birinci işbirlikli problem çözme durumuna ilişkin bulgular ve (2) İkinci işbirlikli problem çözme durumuna ilişkin bulgular şeklinde sunulmuştur. Her bir işbirlikli problem çözme durumuna ilişkin bulgular sunulurken katılımcı takımların (her biri iki katılımcı öğrenciden oluşan grupların) uygulamaya katılma sıraları göz önünde bulundurulmuştur. Her bir problem durumunda 1.takımın (T1), 2.takımın (T2), 3.takımın (T3) işbirlikli problem çözme becerilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilen bilgiler yardımıyla özetlenmiş ve bulgular öğrenme ortamında gerçekleşen alıntılarla detaylandırılarak sunulmuştur. Birinci problemdeki bulgu, takım kodunun normal yazı karakterleri ile ikinci problemdeki bulgu, takım kodunun italik yazı karakteri ile ve her iki problemdeki bulgu, takım kodunun hem koyu hem italik karakter ile gösterilmiştir.

1. İşbirlikli Problem Çözme Durumuna (Sıçrayan Kurbağa Problemi) İlişkin Bulgular: Araştırmada uygulanan birinci işbirlikli problem çözme durumu "Sıçrayan Kurbağa Oyunu" isimli problem durumudur. Bahsi geçen problemde; bir gölde taşlar üzerinde duran iki grup kurbağanın (benekli/beneksiz), taşlarda sıçrayarak karşılıklı olarak yer değiştirmesi (solda duran benekli kurbağaların tümünün, sağda duran beneksiz kurbağaların yerine, benzer şekilde beneksiz olanların benekli olanların yerine geçmesi) amaçlanmaktadır. Kurbağaların sıçramasına ilişkin bazı kısıtlamaların (herhangi bir kurbağanın, hemen önündeki boş taşa sıçraması; hemen önündeki taşta karşı gruptan bir kurbağa ve onun hemen arkasında boş bir taş varsa, kurbağanın üzerinden boş taşa sıçraması; kendi grubundan bir kurbağanın üzerinden veya karşı gruptan iki kurbağanın üzerinden sıçramaması; sıçramaların karşılıklı yer değiştirme tamamlanıncaya kadar sürmesi gibi) getirildiği problem durumunda, karşılıklı yer değiştirme işleminin en az kaç hamlede tamamlanabileceği sorulmaktadır.

Problem durumu genel olarak kolaydan zora 4 görev barındırmaktadır. 1. görevde, tam ortada biri boş olmak üzere üç taşın üzerinde duran iki kurbağanın (solda 1 benekli, sağda 1 beneksiz kurbağa) karşılıklı olarak yer değiştirebilmesi için; 2.görevde, tam ortada biri boş olmak üzere beş taşın üzerinde duran dört kurbağanın (solda 2 benekli, sağda 2 beneksiz kurbağa) karşılıklı olarak yer değiştirebilmesi için ve 3. görevde, tam ortada biri boş olmak üzere yedi taşın üzerinde duran altı kurbağanın (solda 3 benekli, sağda 3 beneksiz kurbağa) karşılıklı olarak yer değiştirebilmesi için gereken en az hamle sayısı sorulmaktadır. 4. görevde ise tam ortada boş bir taş olmak üzere solda n tane benekli, sağda n tane beneksiz kurbağanın yeteri kadar taşın üzerinde olması durumunda kurbağaların karşılıklı olarak yer değiştirebilmesi için gereken en az hamle sayısının ilk üç görevden de yararlanılarak genelleştirilmesi istenilmektedir.

PROBLEM 1: SİÇRAYAN KURBAĞA OYUNU

Bir gölette taşların üzerinde benekli ve beneksiz kurbağalar vardır. Gölet'in sol tarafındaki taşlarda benekli kurbağalar, sağ tarafındaki taşlarda beneksiz kurbağalar durur.



Görev 4: Sol taraftaki taşların üstünde n tane benekli kurbağa ve sağ taraftaki taşların üstünde n tane beneksiz kurbağa varken, oyunun tamamlanması için tüm kurbağalar toplam kaç kez sıçramalıdır? (İlk sıçrayışı hangi kurbağanın yapacağına siz karar verebilirsiniz.)

Şekil 1. Sıçrayan kurbağa probleminden bir kesit

Takımların sıçrayan kurbağa problem durumu çözüm süreci video kamera ile kayıt altına alınarak tüm çözüm sürecine ilişkin takım üyeleri arasındaki etkileşim transkripsiyonların kodlanması yoluyla analiz edilmiştir. Analizde PISA 2015'te kullanılan ve Tablo 1'de sunulan işbirlikli problem çözme çerçevesi kullanılmıştır. Takım üyesi öğrencilere ait doğrudan alıntılar ilgili öğrencilere verilen kodlar ile sunulmuştur. Analiz doğrultusunda birinci işbirlikli problem çözme durumuna (sıçrayan kurbağa oyunu problemine) ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci probleme ilişkin bulgular

1.PROBLEME M T1+T2+T3 =TOP	Ortak Bir Anlayış Oluşturma ve Sürdürme (20)				Problemi Çözmek İçin Uygun Eylemde Bulunma (23)				Takım Organizasyonunu Kurma ve Sürdürme (5)			
	A1	B1	C1	D1	A2	B2	C2	D2	A3	B3	C3	D3
1.Görev (4+4+3=11)		T1, T2, T3	T1, T2, T3				T1, T2, T3	T1, T2				
2.Görev (7+5+3=15)		T1, T2, T3	T1, T2	T1		T1, T2	T1, T2, T3	T1, T2, T3		T1		
3.Görev (7+6+1=14)		T2	T1, T2	T2		T1, T2	T1, T2, T3	T1, T2		T1	T1	T1
4.Görev (2+4+2=8)		T1, T2, T3	T2				T2, T3	T2		T1		
TOPLAM: (20+19+9=48)	0	10	8	2	0	4	11	8	0	3	1	1

A) 1. Takım Üyelerinin 1. İşbirlikli Problem Durumunda (Sıçrayan Kurbağa) Sergiledikleri Beceriler incelendiğinde; 1.görevde yalnızca 4 işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1, C2 ve D2) sergilerken, 2. Görev (B1, C1, D1, B2, C2, D2 ve B3) ve 3. görevde (C1, B2, C2, D2, B3, C3 ve D3) becerilerin sayısının 7'ye çıktığı gözlenmiştir. Başarısız oldukları 4.görevde ise yalnızca 2 beceri (B1 ve B3) sergiledikleri ortaya çıkmıştır. D1, C3 ve D3 becerileri göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme) ve A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama) becerileri 1.problem durumunda gözlemlenmemiştir.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; 1.takımın üyesi katılımcı öğrenciler sıçrayan kurbağa probleminin çoğu görevlerinde ortak bir anlayışı oluşturmak (B1) için iletişim kurmuş, oluşturdukları ortak anlayış doğrultusunda yapılacak eylemler hakkında iletişim kurmuş (C1), planladıkları eylemleri uygulamaya koymuş (C2), gerçekleştirdikleri eylemlerin işe yarayıp yaramadığı konusunda eylem sonuçlarını izlemiş ve

problem çözme durumunu değerlendirmiş (D2) ve rolleri ve takım organizasyonunu tanımlamak için iletişim protokolü ve katılım kurallarını (B3) belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra; ilgili problemde keşfetme ve anlama iş birlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin herhangi bir beceri ortaya çıkmamıştır. Takım üyesi öğrenciler problem çözüm sürecinde herhangi bir şekilde takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme, problemi çözmek için ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme ve problemi çözmek için rolleri anlama yoluna gitmemişlerdir.

- **1. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada öğrenciler problem durumu ile ilk kez karşılaştıkları için probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirmekte (B1) zorlanmışlardır. Uzun bir süre problemi anlamak ve çözüm için yapmaları gereken üzerinde (C1) tartışmışlardır. Ara ara verdikleri karar doğrultusunda çözüm için denemelerde bulunmuşlar (C2), çözümlerini kontrol ederek (D2) yapılacakları tartışma ve uygulama aşamalarına geri dönmüşlerdir. Bu süreçte iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlar, takım organizasyonunu tam olarak kuramamışlardır.

- **1. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, D1, B2, C2, D2 ve B3 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada takım üyeleri 2.göreve geçtiklerinde, 1.görevden edindikleri tecrübeden de yararlanarak problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirmede (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilmişler (C1) hatta gerektiğinde ortak anlayışı sorgulayarak (D1) geri dönüşler yapmışlardır. Bunun yanında çözüm için tamamlanacak görevleri belirleme (B2), planı uygulama (C2) ve çözümlerini izleme ve düzeltme (D2) davranışlarını daha etkin sergilemişlerdir. En önemlisi bu görev aşamasında ilk kez çözüm için bir iş bölümü yapmaya karar vermişler ve problemin çözümüne dair roller paylaşmışlardır (B3). Böylelikle ilk kez problem çözümünde iletişimin ötesine geçerek takımın üyesi olarak roller paylaşarak ortak bir çözüm üretmeye çalışmışlardır.

- **1. Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** C1, B2, C2, D2, B3, C3 ve D3 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada 3. Göreve geçtiklerinde B1 (problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme) ve D1 (Ortak anlayışı izleme ve düzenleme) becerilerini atlayarak ilk iki görevden farklı olarak katılımcıların, problemi anlama ve çözmenin ötesine geçerek takım organizasyonunun oluşturulmasının oluşturmasına dönük olarak üyelerin rollerinin yerine getirildiğine (C3) ve rollere ilişkin izleme ve geri bildirim yapıldığına (D3) dair iletişim içinde oldukları gözlemlenmiştir.

- **1. Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1 ve B3 becerileri göze çarpmaktadır. 4.görevde ilk görevlerden farklı olarak hamle sayısına ilişkin bir genelleme istendiğinden durum, katılımcılar için tamamen yeni bir problem gibi gelmiştir. Bu yüzden takım üyelerinin 4.görevde problemi anlamak için çok çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bu aşamada 3. Göreve geçtiklerinde kullandıkları C1, D1, B2, C2, D2, C3 ve D3 becerilerini atlayarak uzunca bir süre problemin anlamına ilişkin ortak bir anlayış geliştirmeye (B1) çalışsalar da geliştirememişlerdir.

Ö1 ile Ö2 arasında sıçrayan kurbağa problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan örnek etkileşim incelendiğinde; takım üyelerinin yapılacak eyleme ilişkin ifadelerinden, tamamlamaları gereken görevi belirledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra çözüme ilişkin yapılan iş bölümü ve rollerin belirlenmesi katılımcılar arasında geçen diyaloga da yansımaktadır.

“Ö1: bak bence ne yapalım biliyor musun? Böyle daha pratik olur. Biz bir yerde bir şeyi ters yaptığımız için o yüzden sen bir tarafa git. Sen hangi tarafa gidersen ben tersine gideceğim. Belki birimiz mutlaka doğru sonuca ulaşabiliriz. Yani mesela sen buraya geliyorsan. İlkinde sen benekliyi oynattıyorsan ben beneksizi oynatayım. Yani sen sağa oynattıyorsan ben sola oynatayım yani öyle gidersek sonuca daha çabuk ulaşabiliriz.

Ö2: tamam.

Ö2: (kağıdı arkaya çevirip enlemesine tutup)

Ö2: ben benekliden başlıyorum o zaman

Ö1: sen benekliden mi başlıyorsun?

Ö2: evet

Ö1: o zaman ben beneksizden başlıyorum.

(ikisi de çizmeye başladı)

Ö1: Seninkinin nasıl gittiğine bir bakmam gerek. O zaman benim böyle gitmem lazım. Tamam sen devam et”

B) 2. Takım Üyelerinin 1. İşbirlikli Problem Durumunda (Sıcrayan Kurbağa) Sergiledikleri Beceriler incelendiğinde; 2. Takımın 1.görevde 1.takımla benzer şekilde yalnızca dört işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1, C2 ve D2) sergilerken, 2.görevde becerilerin sayısının 5'e (B1, C1, B2, C2 ve D2), 3.görevde ise 6'ya (B1, C1, D1, B2, C2 ve D2) çıktığı gözlemlenmiştir. 4.görevde ise 1.görevdekine benzer şekilde yalnızca 4 beceri (B1, C1, B2 ve C2) sergiledikleri ortaya çıkmıştır. 2.takım üyelerinin birinci iş birlikli problem durumunda B1 (Ortak bir temsil oluşturma ve problemin anlamını tartışma), C1 (Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma), C2 (Planları uygulama) ve D2 (Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme) iş birlikli problem çözme becerilerini sergiledikleri anlaşılmaktadır. Zira aynı beceriler 4 görevde de gözlemlenen becerilerdir. 2. ve 3. görevde bu becerilere B2 (çözüm için tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama) becerisi eklenmiştir. 3. görevde ise bu beceriye ek olarak D1 (ortak anlayışı izleme ve düzenleme) becerisi gözlemlenmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere; B1, C1, C2 ve D2 becerileri ilgili problemin tüm görevlerinde takım üyeleri tarafından sergilenmiştir. Bunun yanı sıra D1 becerisinin göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken, A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme) ile A3, B3, C3, D3 yani takım organizasyonunu kurma ve sürdürme anlamındaki becerileri 1.problem durumunda göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; 2.takımın üyesi katılımcı öğrenciler sıcrayan kurbağa oyunu probleminin tüm görevlerinde ortak bir anlayışı oluşturmak (B1) için iletişim kurmuşlar, oluşturdukları ortak anlayış doğrultusunda yapılacak eylemler hakkında iletişim kurmuşlar (C1), planladıkları eylemleri uygulamaya koymuşlar (C2) ve gerçekleştirdikleri eylemlerin işe yarayıp yaramadığı konusunda eylem sonuçlarını izlemiş ve problem çözme durumunu değerlendirmişlerdir (D2). Bunun yanında; ilgili problemde takım organizasyonu kurma ve sürdürme iş birlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin herhangi bir beceri ortaya çıkmamıştır. Takım üyesi öğrenciler problem çözüm sürecinde herhangi bir şekilde iş bölümü yapma, roller belirleme, rollerin gereklerinin yerine getirilip getirilmediğini izleme ve gerektiğinde düzenleme yapma yoluna gitmemişlerdir.

- **2. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada öğrenciler problem durumu ile ilk kez karşılaştıkları için probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirmekte (B1) zorlanmışlardır. Uzun bir süre problemi anlamak ve çözüm için yapmaları gereken üzerinde (C1) tartışmışlardır. Ara ara verdikleri karar doğrultusunda çözüm için denemelerde bulunmuşlar (C2), çözümlerini kontrol ederek (D2) yapılacakları tartışma ve uygulama aşamalarına geri dönmüşlerdir. Bu süreçte iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlar, takım organizasyonunu tam olarak kuramamışlardır.

- **2. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, B2, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada takım üyeleri 2.göreve geçtiklerinde, 1.görevden edindikleri tecrübeden de yararlanarak problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirmede (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilmişler (C1) hatta gerektiğinde ortak anlayışı sorgulayarak (D1) geri dönüşler yapmışlardır. En önemlisi bu görev aşamasında ilk kez çözüm için tamamlanacak görevleri belirleme (B2) davranışını geliştirmişlerdir.

- 2. Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; B1, C1, D1, B2, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada takım üyeleri 3.göreve geçtiklerinde, 2.görevden edindikleri tecrübeden de yararlanarak -ki B2 davranışını tekrar göstermişlerdir- 3. Göreve geçtiklerinde ilk kez ortak anlayışlarını sorgulayarak (D1) izleme ve değerlendirmede bulunmuşlardır.

- 2. Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; B1, C1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. 4.görevde ilk görevlerden farklı olarak hamle sayısına ilişkin bir genelleme istendiğinden durum, katılımcılar için tamamen yeni bir problem haline gelmiştir. Bu yüzden takım üyelerinin 1.görevde kullandıkları becerilerle ilerledikleri gözlenmiştir. Bu aşamada 2. ve 3. Göreve geçtiklerinde kullandıkları D1 ve B2 becerilerini atladıkları anlaşılmaktadır.

Ö3 ile Ö4 arasında sıçrayan kurbağa problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan etkileşim incelendiğinde; işbirlikli problem çözme becerilerine ilişkin öğrenciler arası gerçekleşen iletişim göstergesi olarak problemin anlamını tartışma (B1) bağlamında ortak bir anlayış oluşturma girişimlerinin göstergesi olarak dikkate alınmıştır.

“Ö4: şöyle paragrafta anlayamadığım bir yer var da onu tekrar okuyabilir miyim?

Ö3: evet

Ö4: bir kurbağa bir kurbağanın üzerinden atlayıp karşıdaki taşa geçebiliyor mu?

Ö3: evet

Ö4: o zaman tamam

Ö3: (açıklamalarda ilgili yeri bulup okuyor)

Ö4: tamam, yani bir tanesinin üzerinden zıplayabiliyor

Ö3: evet 2 tanesinin değil

Ö4: o zaman şu an zaten yapabileceğimiz başka bir şey yok, en az 3 tane olabilir diye tahmin ediyorum

Ö3: evet

Ö4: çünkü çekilecek zıplayacak ve bitecek”

2. takımın üyeleri olan Ö3 ile Ö4 arasında geçen iletişim kaydından öğrencilerin öncelikle probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak hemen ardından geliştirmiş oldukları ortak anlayışa ilişkiye dair şüphelerinin olduğu görülmektedir. Sohbetin akışından öğrencilerin geliştirdiklerini düşündükleri ortak anlayışı gözden geçirdikleri ve düzenleme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır.

“Ö4: evet hem fikirsek yapalım, bu arada hala bunun kesin olduğundan emin değiliz

Ö3: evet o yüzden çek (onay anlamında) işareti koymadık

Ö4: çünkü 6 tane kurbağamız var ve çok fazla yol var

Ö3: evet bayağı bayağı fazla yol var

Ö4: ağacın köklerinde olduğu gibi

Ö3: ya da dalları”

Aşağıda sunulan, 2.takımın üyeleri arasında geçen diyalogun ilk bölümünde öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için geliştirmiş oldukları ortak anlayış çerçevesinde matematiksel eylemleri gerçekleştirdikleri (C2) görülmektedir. İletişimin devamında ise gerçekleştirmiş oldukları eylemleri kontrol etmeye dönük yani eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirmeye (D2) yönelik paylaşımları yer almaktadır.

“Ö4: şu an o benekliyi sağ tarafa kaydırıp hamle yaptığımızda

Ö3: Evet oldu...

Ö4: Şu an istersen bir kontrol edelim belki şuralarda bir aksaklık yapmış olabiliriz.

Ö3: Burası yok. (karalar) bende 3 ten 4 e pardon 4 ten 3 e neden atlamışız diyorum.

Ö4: Bence doğru

Ö3: Evet

Ö4: Yazıyorum o zaman ben şimdi”

C) 3. Takım Üyelerinin 1. İşbirlikli Problem Durumunda (Sıcrayan Kurbağa) Sergiledikleri

Beceriler incelendiğinde; 1.görevde yalnızca üç işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1 ve C2) sergilerken, 2.görevde becerilerin sayısının değişmediği (B1, C2 ve D2), 3. görevde ise 1’e düştüğü (C2) gözlenmiştir. Son olarak ele aldıkları 4.görevde ise yalnızca 2 beceri (B1 ve C2) sergiledikleri ortaya çıkmıştır. C1 ve D2 becerileri göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), D1 (Ortak anlayışı izleme ve düzenleme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme), B2 (Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama) ile A3, B3, C3, D3 yani takım organizasyonunu kurma ve sürdürme anlamındaki becerileri 1.problem durumunda göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; sıcrayan kurbağa oyunu işbirlikli problem durumunda 3.takım üyelerinin problem çözme sürecinde sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerileri problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1), Planları uygulama (C2) ve Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) şeklinde gözlemlenmiştir. Gerek takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme (A1), ortak anlayışı izleme ve düzenleme (D1), problemi çözmek için ortak eylemleri belirleme (A2), tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama (B2) ve gerekse takım organizasyonunu kurma ve sürdürme iş birlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin hiçbir beceri gözlemlenmemiştir. 3.takım üyesi öğrencilerin problem çözme sürecindeki etkileşimlerinin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Gözlemlenen becerilerin de daha çok katılımcı öğrencilerin problemleri çözmeye bireysel olarak giriştikleri esnadaki sesli düşüncülerinden ortaya çıktığı değerlendirilmektedir. 3.takım üyesi öğrencilerin problem çözmeye iş birliğinden öte bireysel yaklaşımlar sergiledikleri ve yeterince etkileşimde bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

- 3. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; B1, C1 ve C2 becerilerinin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada takım üyelerinin problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilme (C1) ve gerektiğinde planı uygulama (C2) davranışlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte problemi çözme ile ilgili becerileri yeterince kullanmadıkları gibi iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlar ve takım organizasyonunu tam olarak kuramamışlardır.

- 3. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; B1, C2 ve D2 becerilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu aşamada bir önceki aşamada kullanılan becerilerden biri olan problemi anlama ve çözüm için yapmaları gerekenler üzerinde tartışma (C1) becerisini atlayarak probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), verilen karar doğrultusunda çözüm için denemelerde bulunma (C2) ve çözümleri kontrol ederek (D2) problemin çözmek için çabalamışlardır.

- 3. Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; sadece planları uygulama becerisini (C2) ele almışlardır. Zira bu süreçte daha önce çözdükleri probleme benzerlik gösteren bir durum söz konusudur. Ancak 3. takımındaki öğrenciler bu süreçte işbirlikli problem çözme becerilerinin birçoğunu atlamış ve ortak bir anlayış oluşturma ve takım organizasyonunu kurma noktasında hiçbir beceriyi kullanmamışlardır.

- 3. Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde; B1 ve C2 becerilerini kullandığı göze çarpmaktadır. Bu aşamada probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), verilen karar

doğrultusunda çözüm için planları uygulama (C2) becerilerini kullanmışlardır. Zira bu durum 1. ve 2. görev sırasında kullandıkları beceriler ile birebir benzerlik göstermektedir. 4.görev diğer 3 görevden farklı olarak genelleme yapılmasını gerektiren bir problem durumu olduğundan yeni karşılaşılan bir problem durumunda sergilenen becerilerle benzerlik göstermesi olağan gözükmemektedir.

Ö5 ile Ö6 arasında sıçrayan kurbağa problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan etkileşim incelendiğinde; birinci problem çözme sürecinde yalnızca Ö6 kodlu öğrencinin “*Ben buraya çizerek yapacağım*” ifadesi yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1) göstergesi olarak alınmıştır. Aşağıdaki alıntılar ise eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) göstergesi olarak alınmıştır.

“Ö5: *aynen bulmuşsun kaç etti peki? (sayıyorlar) 8*

Ö6: *ben bir daha kontrol edeceğim.(sayıyor) 8*

Ö5: *ben de farklı yol buldum (2 kurbağalı resimde göstererek) şu şuradan atlar... Yok bulamamışım. Ve çözdük görev 3'e geçiyoruz.”*

Özetle; takımlardaki öğrencilerin birinci işbirlikli problem çözme durumu olan sıçrayan kurbağa probleminde süreçte sergiledikleri işbirliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde üç takımda da A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme) ve A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama) becerilerinin hiç görülmediği; takım organizasyonunu kurma ve sürdürme işbirlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin becerilerin yalnızca 1.takımda görüldüğü, diğer iki takımda gözlemlenmediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1), planları uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) becerilerinin öne çıktığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra işbirlikli problem çözme becerilerinin özellikle ilk üç görevde 3.takım hariç artış gösterdiği ancak son 4.görevde tüm takımlar açısından işe koşulan beceriler açısından büyük bir düşüş olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin 4. görevin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira 4. görev analiz seviyesinde bir problem durumu olup ilk üç görevde çözülen problemin bir genellemesi niteliğindedir. Bunun göstergesi olarak 1.takım verilebilir ki bu takım ilk üç görevde birçok beceriyi kullanmasına rağmen 4.görevde çok düşük bir performans göstermiş ve problemin çözümünde başarısız olmuştur.

2. İşbirlikli Problem Çözme Durumuna (Ölçüsüz Cetvel Problemi) İlişkin Bulgular: Araştırmada uygulanan ikinci iş birlikli problem çözme durumu “Ölçüsüz Cetvel” isimli problemdir. Bahsi geçen problemde; katılımcılara hazır olarak sunulan, uzunlukları 10 ile 100 cm aralığında değişen ve 10'un tamsayı katları şeklinde olan şeritlerin uzunluklarını tam olarak ölçmede kullanılacak özel bir cetvel tasarlanması amaçlanmaktadır. Problemdeki cetveli ölçüsüz cetvel yapan durum; bir kısıt olarak tasarlanacak olan cetvelin üzerinde yalnızca üç ölçme biriminin kullanılmasının (yani cetvel üzerine yalnızca üç referans noktanın işaretlenmesinin) istenilmesidir. Ayrıca problemde başka bir kısıt olarak bahsi geçen üç ölçme biriminin verilen her bir şeridin uzunluğunun ölçülmesinde yalnızca birer kez kullanılabilmesidir.

Problem durumu genel olarak kolaydan zora 4 görev barındırmaktadır. Bu şartlar ve kısıtlar altında katılımcı öğrencilerden 1.görevde; bahsi geçen cetveli tasarlamaları, tasarlanan cetvelin uzunluğunun kaç cm olacağını ve cetvelin birimlerinin hangi uzunluklara karşılık geleceğini belirlemeleri istenilmektedir. 2.görevde katılımcılardan; tasarlanan yeni cetvel kullanılarak her bir şeridin uzunluğunun ölçülmesi istenilmektedir. Katılımcılardan 3.görevde; farklı uzunlukta başka bir cetvelin tasarlanıp tasarlanamayacağına çözüm bulmaları istenilirken; 4.görevde tasarlanabilecek en kısa uzunluktaki cetvelin uzunluğunun ve bu cetvelin birimlerinin hangi uzunluklara karşılık gelebileceğinin belirlenmesi istenilmektedir.

PROBLEM 2: ÖLÇÜSÜZ CETVEL

Elimizde uzunlukları 10 ile 100 cm arasında değişen ve 10'un tamsayı katları uzunluğunda (10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 cm) olan şeritler bulunmaktadır. Bu uzunlukların her birini tam olarak ölçebilecek yeni bir cetvel tasarlamamız isteniyor.

4. Tasarlanabilecek en kısa uzunluktaki cetvel kaç cm dir? Bu cetvelin birimleri hangi uzunluklara karşılık gelmektedir?

Şekil 2. Ölçüsüz cetvel probleminden bir kesit

Takımların ölçüsüz cetvel problem durumu çözüm süreci video kamera ile kayıt altına alınarak tüm çözüm sürecine ilişkin takım üyeleri arasındaki etkileşim transkripsiyonların kodlanması yoluyla analiz edilmiştir. Analizde PISA 2015'te kullanılan ve Tablo 1'de sunulan işbirlikli problem çözme çerçevesi kullanılmıştır. Takım üyesi öğrencilere ait doğrudan alıntılar ilgili öğrencilere verilen kodlar ile sunulmuştur. Analiz doğrultusunda ikinci işbirlikli problem çözme durumuna (ölçüsüz cetvel problemine) ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Birinci probleme ilişkin bulgular

2.PROBLEM T1+T2+T3=TO P	Ortak Bir Anlayış Oluşturma ve Sürdürme (25)				Problemi Çözmek İçin Uygun Eylemde Bulunma (29)				Takım Organizasyonunu Kurma ve Sürdürme (6)			
	A1	B1	C1	D1	A2	B2	C2	D2	A3	B3	C3	D3
1.Görev (6+5+5=16)		T1, T2, T3	T1, T2, T3	T1, T2		T1	T1, T2, T3	T1, T2, T3		T3		
2.Görev (4+5+4=13)		T1, T2, T3	T1, T2, T3			T2	T1, T2, T3	T1, T3		T2		
3.Görev (5+5+4=14)		T1, T2, T3	T1, T2, T3			T1, T2	T1, T2, T3	T1, T2, T3				
4.Görev (6+6+5=17)		T2, T3	T1, T2, T3			T1, T2	T1, T2, T3	T1, T2, T3		T1, T2, T3		T1
TOPLAM: (21+21+18=60)	0	11	12	2	0	6	12	11	0	5	0	1

A) 1. Takım Üyelerinin 2. İşbirlikli Problem Durumunda (Ölçüsüz Cetvel) Sergiledikleri Beceriler incelendiğinde; 1.görevde yalnızca 6 işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1, D1, B2, C2 ve D2) sergilerken, 2.görevde becerilerin sayısının 4'e (B1, C1, C2 ve D2), 3.görevde ise 5'e düştüğü (B1, C1, B2, C2 ve D2) gözlenmiştir. 4.görevde ise yalnızca 6 beceri (C1, B2, C2, D2, B3 ve D3) sergiledikleri ortaya çıkmıştır. D1, B3 ve D3 becerileri göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme), A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama) ve C3 (Sorumluluk kurallarına uyma (Diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme)) becerileri 2.problem durumunda gözlemlenmemiştir.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; 1.takımın üyesi katılımcı öğrenciler ölçüsüz cetvel probleminin çoğu görevlerinde ortak bir anlayışı oluşturmak (B1) için iletişim kurmuşlar, oluşturdukları ortak anlayış doğrultusunda yapılacak eylemler hakkında iletişim kurmuşlar (C1), tamamlanacak görevleri belirleyip açıklamışlar (B2), planladıkları eylemleri uygulamaya koymuşlar (C2), gerçekleştirdikleri eylemlerin işe yarayıp yaramadığı konusunda eylem sonuçlarını izlemiş ve problem çözme durumunu değerlendirmişlerdir (D2). Bunun yanı sıra; ilgili problemde A1, A2, A3, C3 yani keşfetme ve anlama işbirlikli problem çözme yetkinliği ile sorumluluk kurallarına uymaya ilişkin herhangi bir beceri ortaya çıkmamıştır. Takım üyesi öğrenciler problem çözüm sürecinde herhangi bir şekilde takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme, problemi çözmek için ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme, problemi

çözmek için rolleri anlama ve diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme yoluna başvurmamışlardır.

- **1. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada öğrenciler daha önce yapılan oturumdan dolayı benzer problem durumları hakkında tecrübe kazanmışlardır. Ancak her problemin kendine has özellikleri nedeniyle probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirmekte (B1) yine de zorlanmışlardır. Öncelikle problemi anlamak ve çözüm için yapmaları gereken üzerinde (C1) tartışmışlar ve geliştirdikleri ortak anlayışı izleyerek düzenlemelerde (D1) bulunmuşlardır. Sonrasında ise tamamlanacak görevleri belirleyerek bunu açıklamışlar, çözüm için gerekli planı uygulayarak (C2) çözümlerini kontrol ederek (D2) problemi çözüme kavuşturmuşlardır. Ancak bu süreçte takım organizasyonu ile ilgili olarak iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlardır.

- **1. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada takım üyeleri 2.görevin özelliklerinden kaynaklı olarak 1.görevden edindikleri tecrübeden de yararlanarak problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1) ve çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilmişlerdir (C1). Bunun yanı sıra çözüm için planı uygulama (C2) ve çözümlerini izleme ve düzeltme (D2) davranışlarını daha etkin sergilemişlerdir. Ancak 1.görev aşamasında kullandıkları D1 (Ortak anlayışı izleme ve düzenleme) ve B2 (Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama) becerilerini kullanmaya gerek duymamışlardır. Zira 1. görevde tasarımları gereken bir cetvel istenirken 2. görevde kendilerinden bu cetveli kullanarak istenen uzunlukları ölçmeleri beklenmiştir.

- **1. Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** C1, B2, C2, D2, B3, C3 ve D3 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada 3. Göreve geçtiklerinde 2. Görevden farklı olarak B2 (Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama) becerisini kullanmaya gerek duymuşlardır. Zira takım üyelerinden daha önce tasarlanan ölçsüz cetvelden farklı bir cetvelin bulunması beklenmektedir. Bu nedenle yeni bir cetvel tasarımında görevlerin yeniden belirlenerek açıklanmasına dair (B2) iletişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

- **1. Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1 becerisinden yararlanmadıkları görülmektedir. Ancak diğer görevlerin aksine daha çok takım organizasyonu gerektiren B3 ve D3 becerilerini işe koştukları göze çarpmaktadır. 4.görevde problem durumuna uygun olası ölçsüz cetvellerin en kısa uzunlukta olanının belirlenmesi istenildiğinden katılımcılar açısından göreceli olarak yeni ve zorlayıcı bu tür bir görevde takımca çalışmaya daha çok ihtiyaç duyarak takım organizasyonuna dair becerilerden yararlandıkları düşünülmektedir. Bu doğrultuda takım üyelerinin 4.görevde problemi çözmek için takım olarak daha fazla çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Zira bu aşamada 2. ve 3. görevlere kıyasla daha fazla ve 1.görevle aynı sayıda beceri kullandıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte 1. Görevde kullanılan becerilerle 4. Görevde kullanılan beceriler kıyaslandığında 4. Görevde problemi anlama ve çözüme ile ilgili beceriler ile birlikte takım organizasyonunu sağlamaya dönük becerilerin de (B3 ve D3) kullanıldığı açıkça görülmektedir.

Ö1 ile Ö2 arasında ölçsüz cetvel problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan etkileşim incelendiğinde; problemin anlamına ilişkin ortak bir anlayış geliştirildikten sonra katılımcılar çözüm için gerçekleştirilebilecek eylemler hakkında tartışmışlar (C1) sonrasında ise tartışmaları doğrultusunda daha çok deneme-yanılmaya dayanan bir yaklaşımla çözüm için eylemleri gerçekleştirmeye çalışmışlardır (C2).

“Ö1: Ama yarısını nasıl bulacağız?”

Ö2: Ama öbür türlü zaten olmaz ki

Ö1: Ama göz kararı yapamayız ki

Ö2: Ama 10 ve 10'un çeyreği değil mi? katları.

Ö1: Hu doğru.

Ö2: 10 ve 10'un katları. Yani bunların uzunluğunu bilmesek yapamayız ama birini 20 alırsak sadece 10 için onun yarısı olduğunu söyleyebiliriz. Diğerlerinde 20'yi tek başına ölçebiliriz.

Ö1: Tamam.

Ö2: İlk 20'yi koyuyoruz o zaman.

Ö1: Tamam o zaman.

Ö2: 20'yi hepsinde ölçtük diyelim bunda 20'yi ölçünce tam geldi bunu bulduk.

Ö1: 10'u da bulduk.

Ö2: Bunu da bulduk. 30 için 10 cm kaldığından bulsak bulsak göz kararı buluruz.

Ö1: Evet. Göz kararı”

İlk etapta problemin kısıtlarından biri olan yeni tasarlanan cetvel üzerindeki üç birimin yalnızca birer kez kullanılması gereği yanlış algılanmış, her birim bir uzunluğu ölçmede kullanılmaya çalışılmıştır. Çözümüne ilişkin eylem denemeleri sonrasında katılımcılar hatalarının farkına varmış ve eylem sonuçlarını gözden geçirerek düzenlemeye gitmişler (D2) ve çözüme ulaşmada daha başarılı olmuşlardır.

“Ö2: Sen şunu üstüne al. Bu bizim 3. noktamız 100 cm. İlkini 20 alırsak sadece 20 cm'lik olan şeridi ölçebiliriz. İkincisini şu anda 60 alsak sadece 60 cm'yi ölçebiliriz ama bu ikisini kullanarak her birini ölçebileceğimiz için 80'i de aynı zamanda ölçmüş oluruz.

Ö1: Nasıl yani?

Ö2: Bak bunların her birine en fazla birer kez kullanabiliyoruz ya

Ö1: Evet

Ö2: 20 ile 60'ı da kullanırım 80'i de bulmuş olurum ya da 60'dan 20'yi çıkartarak 40'ı da bulmuş olurum. Çünkü yine bunların her birini 1 defa kullanmış oluyorum.

Ö1: Aaa doğru.

Ö2: Biz tek tek baktık olaya da üçü birden olunca sadece 3 tane değil daha fazlasını da bulabiliyoruz yani 20,60,100 yaparsak hem 20'yi, hem 40'ı, hem 60'ı, hem 80'i, hem de 100'ü buluyoruz.

Ö1: Tamam”

Ayrıca problemin bu aşamasında ilk kez katılımcılar çözüme ilişkin iletişimin ötesine geçerek bir ekip olarak hareket etme, üstlenilecek rolleri belirleme ve ilgili rollerin süreçte yerine getirilip getirilmediğine ilişkin değerlendirmede bulunmuşlardır.

“Ö2: Ben 10,40,60 deniyorum.

Ö1: Bir şey bulmayı deneyeceğim

Ö2: Bak şey yap 100 olmayanları direk ele tamam 10,30,70

Ö2: Hayır 10,30,70'i ben yaptım zaten 60 yap.

Ö2: Şimdi neleri buldun ki sen?

Ö1: 10 burada 20'yi bulmam gerek. 20”

B) 2. Takım Üyelerinin İkinci İşbirlikli Problem Durumunda (Ölçüsüz Cetvel) Sergiledikleri Beceriler incelendiğinde; 1.görevde yalnızca 5 işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1, D1, C2 ve D2) sergilerken, 2.görevde (B1, C1, B2, C2 ve B3) ve 3.görevde (B1, C1, B2, C2 ve D2) becerilerin sayısı değişmemiştir. 4.görevde ise 5 beceri sergiledikleri (B1, C1, B2, C2, D2 ve B3) ortaya çıkmıştır. D1 ve B3 becerileri göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme), A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama), C3 (Sorumluluk kurallarına uyma (Diğer takım

üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme)) ve D3 (Takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme) becerileri 2.problem durumunda hiç gözlemlenmemiştir.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; 1.takımın üyesi katılımcı öğrenciler ölçüsüz cetvel probleminin çoğu görevlerinde ortak bir anlayışı oluşturmak (B1) için iletişim kurmuşlar, oluşturdukları ortak anlayış doğrultusunda yapılacak eylemler hakkında iletişim kurmuşlar (C1), tamamlanacak görevleri belirleyip açıklamışlar (B2), planladıkları eylemleri uygulamaya koymuşlar (C2), gerçekleştirdikleri eylemlerin işe yarayıp yaramadığı konusunda eylem sonuçlarını izlemiş ve problem çözme durumunu değerlendirmişlerdir (D2). Bunun yanı sıra; ilgili problemde A1, A2, A3, C3 ve D3 yani keşfetme ve anlama işbirlikli problem çözme yetkinliği ile sorumluluk kurallarına uymaya ve takım organizasyonu hakkında geri bildirim sağlamaya ilişkin herhangi bir beceri ortaya çıkmamıştır. Takım üyesi öğrenciler problem çözüm sürecinde herhangi bir şekilde takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme, problemi çözmek için ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme, problemi çözmek için rolleri anlama, sorumluluk alma ve diğer takım üyelerinin rollerini izleyerek geri bildirim sağlama yoluna başvurmamışlardır.

2.takım üyelerinin ikinci iş birlikli problem durumunun tüm görevlerinde benzer işbirlikli problem çözme becerilerini sergiledikleri görülmektedir. Hemen hemen tüm görevlerde ortak olarak sergilenen beceriler; ortak bir temsil oluşturma ve problemin anlamını tartışma (B1), takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1), tamamlanacak görevleri belirleme (B2), planları uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) olarak karşımıza çıkmaktadır. 1.görevde diğer görevlerden farklı olarak ortak anlayışı izleme ve düzenleme (D1) becerisi de gözlemlenmiştir. Ayrıca 2. ve 4.görev özelinde yukarıda sayılan becerilerin dışında rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama (B3) becerisi de gözlemlenmiştir. Söz konusu beceri katılımcıların çözüm sürecinde belli rolleri/görevleri üstlenmeleri ya da birbirlerine atamaları ile ilgilidir. Her görevde gözlenmemekle birlikte bazı görevlerde basit düzeyde de olsa katılımcıların çeşitli görevleri üstlendikleri ya da birbirlerine atadıkları görülmektedir.

Çözüm süreci Ö3 ve Ö4 için genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların problemi anlamaya ilişkin iletişim sürdürdükleri, çözüme ilişkin girişimlerinin genel olarak deneme-yanılmaya dayalı olduğu ve iletişimlerinin genel olarak problem çözme sürecindeki söz konusu denemeler süresince olduğu görülmüştür. Denemelerinin çözüme hizmet edip etmediği noktasında yer yer gerçekleştirdikleri eylemleri gözden geçirdikleri görülmüştür. Diğer takımlardan farklı olarak olası ölçüsüz cetvel alternatiflerinin en çok 2.takım tarafından belirlenebildiği, bu süreçte olabildiğince çok alternatife ulaşmak için özel çaba sergiledikleri görülmüştür.

- **2. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, D1, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada öğrenciler daha önce yapılan oturumdan dolayı benzer problem durumları hakkında tecrübe kazanmışlardır. Ancak her problemin kendine has özellikleri nedeniyle probleme ilişkin ortak bir anlayış geliştirmekte (B1) yine de zorlanmışlardır. Öncelikle problemi anlamak ve çözüm için yapmaları gereken üzerinde (C1) tartışmışlar ve geliştirdikleri ortak anlayışı izleyerek düzenlemelerde (D1) bulunmuşlardır. Sonrasında ise tamamlanacak görevleri belirleyerek bunu açıklamışlar, çözüm için gerekli planı uygulayarak (C2) çözümlerini kontrol ederek (D2) problemi çözüme kavuşturmuşlardır. Ancak bu süreçte takım organizasyonu ile ilgili olarak iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlardır.

- **2. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, B2, C2 ve B3 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada takım üyeleri 2.görevin özelliklerinden kaynaklı olarak 1.görevden edindikleri tecrübeden de yararlanarak problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1) ve çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilmişlerdir (C1). Bunun yanı sıra tamamlanacak görevleri belirleme ve çözüm için planı uygulama (C2) davranışlarını daha etkin sergilemişlerdir. Ayrıca takımda rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama becerilerini (B3) ilk defa bu aşamada sergilemiştir. Ancak 1.görev aşamasında kullandıkları D1 (Ortak anlayışı izleme ve düzenleme) ve D2 (Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme) becerilerini kullanmaya gerek duymamışlardır. Zira 1.

görevde tasarımları gereken bir cetvel istenirken 2. görevde kendilerinden sadece bu cetveli kullanarak istenen uzunlukları ölçmeleri beklenmiştir.

- 2. **Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, B2, C2, D2 ve B3 becerileri göze çarpmaktadır. Bu aşamada 3. Göreve geçtiklerinde 2. Görevden farklı olarak D2 (Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme) becerisini kullanmaya gerek duymuşlardır. Zira takım üyelerinden daha önce tasarlanan ölçsüz cetvelden farklı bir cetvelin bulunması beklenmektedir. Bu nedenle yeni bir cetvel tasarımında yapılan işlemlerin sonuçlarını izlemeleri ve bu sürecin doğruluğunu kontrol etmelerine (D2) iletişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ancak 2.görevden diğer bir fark olarak takım rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama becerilerini (B3) kullanmaya bu görevde ihtiyaç hissetmemişlerdir.

- 2. **Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, B2, C2 ve D2 becerileri göze çarpmaktadır. Burada da 3. görevden farklı olarak diğer görevlerin aksine daha çok takım organizasyonu gerektiren B3 becerisini işe koştukları görülmektedir. Zira 4.görevde problem durumuna uygun olası ölçsüz cetvellerin en kısa uzunlukta olanının belirlenmesi istenildiğinden katılımcılar açısından göreceli olarak yeni ve zorlayıcı bu tür bir görevde takımca çalışmaya daha çok ihtiyaç duyarak takım organizasyonuna dair becerilerden yararlandıkları düşünülmektedir. Bu doğrultuda takım üyelerinin 4.görevde problemi çözmek için takım olarak daha fazla çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte 1. ve 3. Görevde kullanılan becerilerle 2. ve 4. görevlerde kullanılan beceriler kıyaslandığında 2. ve 4. Görevin 1. Ve 3. Göreve göre daha farklı bir problem türü içermesinden kaynaklı olarak problemi anlama ve çözme ile ilgili beceriler ile takım organizasyonunu sağlamaya dönük becerilerin de (B3) kullanıldığını düşündürmektedir.

Ö3 ile Ö4 arasında ölçsüz cetvel problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan etkileşim incelendiğinde; iletişimin bir kesiti değişen ortak anlayış ile ilgilidir. Şöyle ki, çözümün bu aşamasına kadar (problemin başında) katılımcılar problemi anlamaya yönelik bir tartışma gerçekleştirmişler ve çok da zorlanmadan problemi anladıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Ancak cetvel üzerine işaretlenecek olan birimlerin en fazla birer kez kullanılabilir olması durumu en az şekilde algılanmıştır. Çözüm sürecinin ilerleyen adımlarında yukarıdaki diyaloga yansıdığı haliyle katılımcılar bu hatalarını fark etmişler ve daha önce kurmuş oldukları ortak anlayışta düzenlemeye gitmişlerdir. Bu durum ortak anlayışı izleme ve düzenleme becerisi (D2) olarak değerlendirilmiştir.

“Ö3: Nasıl yapabiliriz? 100'den küçük de olabilir. Zaten burada cetveli kullanarak şeritlerin uzunluğunu ölçerken cetvel üzerindeki birimlerin her birini en az bir kez kullanabilirsiniz diyor. Yani farklı birimler olduğu sürece birden fazla kullanabiliriz.

Ö3: En fazla pardon.

Ö4: Özür dilerim. Yani en fazla bir kez kullanabiliyorsak birimleri ayrı ayrı kullanabiliyor olmamız gerekiyor diye düşünüyorum.”

C) 3. Takım Üyelerinin İkinci İşbirlikli Problem Durumunda (Ölçsüz Cetvel) Sergiledikleri Beceriler incelendiğinde; 1.görevde yalnızca üç işbirlikli problem çözme becerisini (B1, C1, C2, D2 ve B3) sergilerken, 2. ve 3. görevde B3 becerisine gerek duymadıkları (B1, C1, C2 ve D2) ve sonrasında ise 4. görevde tekrar B3 becerisini sergiledikleri (B1, C1, C2, D2 ve B3) gözlenmiştir. B3 becerisi göreceli olarak tüm görevlerde sayıca az gözlemlenirken A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), D1 (Ortak anlayışı izleme ve düzenleme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme), B2 (Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama) ile takım organizasyonunu kurma ve sürdürme anlamındaki A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama), C3 (Sorumluluk kurallarına uyma (Diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme)) ve D3 (Takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme) becerilerini 2.problem durumunda göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen becerilerden anlaşıldığı üzere; ölçsüz cetvel oyunu işbirlikli problem durumunda 3.takım üyelerinin problem çözme sürecinde tüm görevlerde sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerileri

ortak bir temsil oluşturma ve problemin anlamını tartışma (B1), takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1), planları uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) iş birlikli problem çözme becerileri katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Bunun yanında problemin 1.görevinde ve 4.görevinde rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama (B3) becerisi gözlemlenmiştir. Diğer iş birlikli problem çözme becerileri gözlemlenmemiştir.

- **3. Takım üyelerinin 1. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2, D2 ve B3 becerilerinin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada takım üyelerinin problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilme (C1), gerektiğinde planı uygulama (C2), eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) ile rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama (iletişim protokolü / katılım kuralları) (B3) davranışlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte az da olsa takım organizasyonunu kurmak gibi bir tercihte buldukları anlaşılmaktadır.

- **3. Takım üyelerinin 2. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerilerinin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada takım üyelerinin problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilme (C1), gerektiğinde planı uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) davranışlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte problemi çözme ile ilgili becerileri yeterince kullanmadıkları gibi iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlar ve takım organizasyonunu tam olarak kuramamışlardır. Yani 1. görevde sergiledikleri takım organizasyonunu tanımlama (iletişim protokolü / katılım kuralları) (B3) davranışını atladıkları gözlenmiştir.

- **3. Takım üyelerinin 3. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2 ve D2 becerilerinin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada 2. görevdeki ile aynı şekilde takım üyelerinin problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilme (C1), gerektiğinde planı uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) davranışlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte problemi çözme ile ilgili becerileri yeterince kullanmadıkları gibi iş bölümü yapmak gibi bir tercihte bulunmamışlar ve takım organizasyonunu tam olarak kuramamışlardır. Yani 1. görevde sergiledikleri takım organizasyonunu tanımlama (iletişim protokolü / katılım kuralları) (B3) davranışını atladıkları gözlenmiştir.

- **3. Takım üyelerinin 4. görevde sergiledikleri beceriler incelendiğinde;** B1, C1, C2, D2 ve B3 becerilerinin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada 1. görevdeki ile aynı şekilde takım üyelerinin problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), çözüme ilişkin yapılacaklara yönelik daha fazla iletişim kurabilme (C1), gerektiğinde planı uygulama (C2), eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) ile rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama (iletişim protokolü / katılım kuralları) (B3) davranışlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte az da olsa takım organizasyonunu kurmak gibi bir tercihte buldukları anlaşılmaktadır.

Ö5 ile Ö6 arasında ölçüsüz cetvel problem durumunun çözüm sürecinde yaşanan etkileşim incelendiğinde; problemin neredeyse tamamında problemin anlamına yönelik ortak bir anlayış geliştirmede zorlandıkları görülmüştür. Genel çözüm yaklaşımlarının ortak bir anlayış geliştirmeden deneme-yanımlara dayalı olarak girişimlerde bulunmak olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da katılımcılar arasındaki iletişimin daha çok deneme-yanımlara dayalı çözüm sürecinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ortak anlayışın geliştirilmesi noktasında katılımcıların yaşadığı zorluk katılımcılardan Ö5 ile araştırmacı arasında geçen aşağıdaki diyalogdan anlaşılabilir:

“Ö5: Tamam peki bulduklarımızdan bir taneyle bir tane uzunluğumuzu kullanabiliyor muyuz?”

A: Nasıl yani?

Ö5: Yani mesela biz diyelim ki bu 20 biz 80'i kullanıp 80

A: 80'i neyle bulduğunuza bağlı

Ö5: *Hım.*

A: *Yani sizin aralığınız olan 20'yi kullanmadan 80'i bulmuşsan bunu da ilave edersen 100 olur.*

Ö5: *Mesela şöyle yapabilir miyiz? mesela biz 20 ile 40'ı toplayıp 60 bulduk ya 60'a 40 ekleyip*

A: *40'ı 2 defa kullanmış oluyorsun."*

Özetle; takımlardaki öğrencilerin ikinci işbirlikli problem çözme durumu olan ölçüsüz cetvel probleminde süreçte sergiledikleri işbirliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde üç takımda da A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme) ve A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama) becerilerinin hiç görülmediği; takım organizasyonunu kurma ve sürdürme işbirlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin becerilerin az da olsa her takımda görüldüğü, sadece göreceli olarak 1.takımın daha fazla alanda beceri sergilediği belirtilebilir. Ayrıca problemi anlamaya ilişkin ortak bir anlayış geliştirme (B1), takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma (C1), planları uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) becerilerinin öne çıktığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra işbirlikli problem çözme becerilerinin takımlar açısından birbirine yakındır. İlk ve son verilen görevde tüm takımlar açısından işe koşulan becerilerde görece bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Bunun sebebinin 1. ve 4. görevin öğrenciler açısından yeni bir problem durumu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira öğrenciler öncelikli olarak 1.göreve odaklandıklarında onlar için yeni bir durum olan ölçüsüz cetvel problemi 2. ve 3. görevde 1.göreve benzer şekilde tekrarlanmaktadır. Ancak 4.göreve eriştiklerinde bu cetvelin en az kaç birim olabileceğine dair analiz seviyesinde nispeten yeni bir problem durumu karşılaştıklarından dolayı çözülen problem öğrenciler açısından görece olarak yeni bir problem durumu niteliğindedir. Bunun göstergesi olarak 4.görevde daha çok takım organizasyonunu kurma ve sürdürme becerilerinin işe koşulduğunun dikkate alınması gerekmektedir.

TARTIŞMA

1. Bulguların Kendi İçerisinde Tartışılması: Bu kısımda araştırmacılar tarafından tutulan alan notları ile çalışma kapsamında kullanılan iki problem durumu ile bu problemlerdeki alt görevler dikkate alınarak çözüm süreçlerinde gözlemlenen tüm işbirlikli problem çözme becerilerin sunulduğu Tablo 5 yardımıyla aşağıdaki şekilde tartışma gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan tablolarda katılımcı öğrenciler ayrı ayrı temsil edilmemiş ve bu nedenle takımlar T1, T2, T3 şeklinde kodlanmıştır. Problem durumları ayrı çizelgelerde sunulmak yerine takım kodlarının temsil şekli değiştirilerek ve farklı yazı karakterleri (normal yazı karakteri, italik yazı karakteri ve hem koyu hem de italik yazı karakteri) ile gösterilmiştir.

Ayrıca çalışmanın giriş kısmında ele alınan Tablo 1'deki PISA 2015 İşbirlikli Problem Çözme Teorik Çerçevesi yardımıyla elde edilen Tablo 6'da takımların çözüm süreçlerinde gözlemlenen tüm işbirlikli problem çözme becerileri ele alınmıştır.

Tablo 5. Problem Durumları ve Görevlerde Sergilenen İşbirlikli Problem Çözme Becerileri

İŞBİRLİKLI PROBLEM DURUMU	1. PROB	Ortak bir anlayış oluşturma ve sürdürme				Problemi çözmek için uygun eylemde bulunma				Takım organizasyonunu kurma ve sürdürme			
		20				23				5			
		25				29				6			
İŞBİRLİKLI PROBLEM DURUMU	2. PROB	A1	B1	C1	D1	A2	B2	C2	D2	A3	B3	C3	D3
		1.GÖREV T1+T2+T3	1.PROB. 4+4+3= 11		T1 T2 T3	T1 T2 T3				T1 T2 T3	T1 T2		

2.GÖREV T1+T2+T3	2.PROB. 6+5+5= 16		T1 T2 T3	T1 T2 T3	T1 T2		T1 T2 T3	T1 T2 T3	T1 T2 T3		T3		
	1.PROB. 7+5+3= 15		T1 T2 T3	T1 T2	T1		T1 T2	T1 T2 T3	T1 T2 T3		T1		
	2.PROB. 4+5+4= 13		T1 T2 T3	T1 T2 T3			T2 T3	T1 T2 T3	T1 T3		T2		
3.GÖREV T1+T2+T3	1.PROB. 7+6+1= 14		T2	T1 T2	T2		T1 T2	T1 T2 T3	T1 T2		T1	T1	T1
	2.PROB. 5+5+4= 14		T1 T2 T3	T1 T2 T3			T1 T2	T1 T2 T3	T1 T2 T3				
4.GÖREV T1+T2+T3	1.PROB. 2+4+2= 8		T1 T2 T3	T2				T2 T3	T2		T1		
	2.PROB. 6+6+5= 17		T2 T3	T1 T2 T3			T1 T2	T1 T2 T3	T1 T2 T3		T1 T2 T3		T1
1.PROB. 20+19+9	48	0	10	8	2	0	4	11	8	0	3	1	1
2.PROB. 21+21+18	60	0	11	12	2	0	6	12	11	0	5	0	1
TOPLAM	108	0	21	20	4	0	10	23	19	0	8	1	2

Bu bağlamda tüm takımların her iki işbirlikli problem durumunda yer alan alt görevler doğrultusunda sergilemiş oldukları (Tablo 5) ve takımlar dikkate alınarak PISA 2015 işbirlikli problem çözme becerileri matrisinde yer alan (Tablo 6) işbirlikli problem çözme becerilerine ilişkin mevcut durumun daha iyi resmedilebilmesi amacıyla genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 6: Takımların Sergiledikleri İşbirlikli Problem Çözme Becerileri

PISA 2015 İPÇ Teorik Çerçevesi	(1) Ortak bir anlayış oluşturma ve sürdürme	(2) Problemi çözmek için uygun eylemde bulunma	(3) Takım organizasyonunu kurma ve sürdürme
(A) Keşfetme ve anlama	(A1) Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme	(A2) Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme	(A3) Problemi çözmek için rolleri anlama
(B) Temsil	(B1) Ortak bir temsil oluşturma ve	(B2) Tamamlanacak görevleri belirleme ve	(B3) Roller ve takım organizasyonunu

etme ve formüle etme	problemin anlamını tartışma (ortak zemin)	açıklama	tanımlama (iletişim protokolü/katılım kuralları)
	T1-T2-T3	T1-T2	T1-T2-T3
(C) Planlama ve yürütme	(C1) Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma	(C2) Planları uygulama	(C3) Sorumluluk kurallarına uyma (Diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme)
	T1-T2-T3	T1-T2-T3	T1
(D) İzleme ve yansıtma	(D1) Ortak anlayışı izleme ve düzenleme	(D2) Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme	(D3) Takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme
	T1-T2	T1-T2-T3	T1

1. problemde takımların birçoğu açısından bakıldığında; görevler 1. den 4'e doğru ilerledikçe sergilenen işbirlikli problem çözme beceri sayısı artış göstermesine rağmen 4. görevin analiz düzeyinde bir matematiksel durum olan genelleme gerektirmesi sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinde azalmaya neden olduğu gözlenmiştir. Ancak 2. problemde takımların birçoğu açısından bakıldığında; 1. ve 4. görevde sergilenen işbirlikli problem çözme becerileri fazla iken 2. ve 3. görevde azalma olduğu gözlenmiştir. Bu durum 1. probleme ait ilk görev ile diğer görevlerin benzerliği nedeniyle edinilen tecrübelerden dolayı diğer görevlerde ve 1. problem durumundan kaynaklanan tecrübelerin 2. probleme yansması doğrultusunda sergilenen beceriler açısından farklılar bulunduğu izlenimini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenciler görev ile ilk defa karşılaştıkları durumda yeni bir problem durumuyla karşılaştıklarından ve problem durumunun düzeyi arttığından dolayı karşılarına analiz ve sentez gerektiren matematiksel bir durumda çıktığında daha çok işbirlikli problem çözme becerisi sergilemektedirler. Bunun aksine 2. ve 3. görevin 1. görevle olan benzerliği nedeniyle otomatikleşen bir görev verildiğinde ise daha az işbirlikli problem çözme becerisi sergiledikleri gözlenmektedir.

Takımların sergiledikleri beceriler dikkate alındığında; ortak bir anlayış geliştirme ve sürdürme işbirlikli problem çözme yetkinliğine ilişkin tüm becerilerin (3. takım D1 hariç) bütün takımlar tarafından her iki problem durumunda da sergilendiği anlaşılmaktadır. Özellikle işbirlikli problem çözme becerilerinden problemi anlamaya ilişkin ortak anlayış geliştirme ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma katılımcıların en fazla sergiledikleri beceriler arasında yer almaktadır. Ancak görev bazlı incelendiğinde bu becerinin ilk görevde sergilenmesine rağmen sonraki görevlerde daha az sergilendiği görülmektedir. Bu durum problem durumlarındaki 1. görevle katılımcıların ilk kez karşılaşmaları ile açıklanabilir. Zira takip eden diğer görevler ilk görevle ilişkili olduğundan genel olarak problemin anlamına ilişkin ortak anlayışın geliştirilmesi 1. görevde tamamlanmaktadır. Diğer görevlerde ise sadece ilgili görevin istediği yeni kısıt işe koşulduğundan ortak anlayışı izleme ve düzenleme becerisi takip eden görevlerde daha az gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların problem çözümlerinde genel olarak deneme-yanılmaya dayalı çözümleri tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla her yeni deneme aşamasında denemeye ilişkin yapacaklarını tartıştıktan sonra dolayı takım üyeleri ile eylemler hakkında iletişim kurma (C1) diğer becerilere kıyasla daha fazla öne çıkmaktadır.

Ayrıca sorumluluk kurallarına uyma-diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme (C3) ve takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme (D3) becerilerinin yalnızca 1 takım tarafından genel olarak problem durumlarının ilerleyen görevlerinde (1. problemin 3. görevi ve 2.

problemin 4. görevinde) sergilenmektedir. Bu durum katılımcıların süreçte edindikleri tecrübeler sayesinde problemleri takım olarak daha kolay çözebileceklerine dair bir anlayış geliştirdiklerini gösterir niteliktedir. Bunun yanı sıra takım organizasyonuna yönelmelerinin başka bir nedeni de ilgili problemde istenen görevin zorluğu öğrencilerin işbirliğine bir zemin hazırlamış olabilir. Daha önce karşılaşmadıkları bir zorlukla karşılaşan katılımcılar alternatif arayışı içerisinde takım olarak hareket etme ve görev paylaşımında bulunarak bu rollerle ilgili olarak değerlendirme eğilimi göstermiş olabilirler.

En çok kullanılan beceriler dikkate alındığında ortak bir anlayış oluşturma ve sürdürme ile ilgili olarak temsil ve formüle etme bağlamında B1 (Ortak bir temsil oluşturma ve problemin anlamını tartışma (ortak zemin)), planlama ve yürütme bağlamında C1 (Takım üyeleri ile yapılacak eylemler hakkında iletişim kurma) ve problemi çözmek için uygun eylemde bulunma ile ilgili olarak ise planlama ve yürütme bağlamında C2 (Planları uygulama), izleme ve değerlendirme bağlamında D2 (Eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme) becerilerinin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin daha çok başarı odaklı oldukları izlenimini vermiş ve bu bağlamda en fazla ortak bir anlayış oluşturma ve problemi çözmek için uygun eylemde bulunma becerilerini sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca yine benzer şekilde bu becerilerin sırasıyla daha çok planlama ve yürütme, daha sonra temsil ve formüle etme ve izleme ve değerlendirme amaçlı olarak işe koşulan beceriler olduğu gözle çarpılmaktadır.

Bunun yanı sıra hem 1. hem de 2. problemde hangi alt becerilerin işe koşulduğu dikkate alındığında genel olarak takımların çoğunluğunun takım organizasyonu kurma ve sürdürme becerilerini (A3, B3, C3, D3) sergilemedikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin işbirlikli bir çalışma içerisinde olsalar bile başarı odaklı olmaları nedeniyle bir öğrencinin öncülüğünde gerçekleştiği izlenimini vermektedir. Yetkinliğe ilişkin diğer beceriler sorumluluk kurallarına uyma-diğer takım üyelerinden görevlerini yapmalarını isteme (C3) ve takım organizasyonunu ve rollerini izleme, geri bildirim sağlama ve düzenleme (D3) becerileri yalnızca 1.takım tarafından sergilenmiştir. Diğer takımlar her iki problem durumunda da söz konusu becerileri göstermemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin takım organizasyonu kurmak ve sürdürmek yerine ortak bir anlayış oluşturduktan sonra bu konuda güçlü özellik gösteren öğrencinin liderliğinde problemi çözmek için uygun eylemde bulduklarına dair bir çıkarımda bulunulmuştur.

Diğer yandan problemi çözmek için uygun eylemde bulunma yetkinliğine ilişkin beceriler (3. takım B2 hariç) tüm takımlar tarafından her iki problemde ortaya konulmuştur. Tamamlanacak görevleri belirleme ve açıklama (B2), planları uygulama (C2) ve eylem sonuçlarını izleme ve problem çözme sürecindeki başarıyı değerlendirme (D2) becerileri her takım tarafından genel olarak etkin biçimde sergilenmiştir. Özellikle planları uygulama ve eylem sonuçlarını izleme her takım tarafından deneme-yanılmaya da dayalı olsa problem çözme sürecinde işe koşulmuş, denemeler yoluyla problemlerde yer alan görevlere çözüm aranmış, yeri geldiğinde de denemelerin kontrolleri yapılarak izleme ve değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca PISA 2012 uygulamasında yenilikçi alan olarak uygulanan ve işbirlikli problem çözme yapısının bir ayağını oluşturan bireysel problem çözme becerilerinden keşfetme ve anlama becerisi ile ilişkili herhangi bir beceri çözüm sürecinde katılımcılar tarafından ortaya konulmamıştır. Keşfetme ve anlama kategorisindeki A1 (Takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme), A2 (Problemi çözmek için, ortak işbirlikli etkileşim türünü hedefler doğrultusunda keşfetme) ve A3 (Problemi çözmek için rolleri anlama) özelliklerini içeren becerilerini hiç sergilemedikleri görülmektedir. Bu durum ilk olarak katılımcıların bireysel problem çözme becerilerinden biri olan keşfetme ve anlama basamağında var olan eksiklikleriyle ilişkili olabileceğini akla getirmektedir. Ancak bununla ilgili olarak öğrencilerin uzun süre birlikteliklerinden kaynaklı olarak birbirlerinin üstün ve zayıf yönleri anlamında ön bilgiye sahip olmaları nedeniyle keşfetme ve anlama amaçlı becerileri sergilemedikleri daha mantıklı bir çıkarım olarak düşünülmektedir. Ya da diğer bir etken olarak gerçekleştirilen uygulamanın niteliği de söz konusu başka bir etken olarak dile getirilebilir.

Tablo 6'da yer alan takım organizasyonunu kurma ve sürdürme hariç diğer bölümlerdeki beceriler çalışma kapsamında en az bir takım tarafından en az bir problem durumunda sergilenmiştir. İşbirlikli problem

çözme yetkinlikleri bağlamında tablo incelendiğinde keşfetme ve anlama yetkinliğine ilişkin bireysel beceri göz ardı edildiğinde; ortak bir anlayış geliştirme ve sürdürme iş birlikli problem çözme yetkinliği ve yetkinliğe ilişkin alt beceriler (3.takım D1 hariç) tüm takımlar tarafından her iki problem durumunda da sergilenmiştir. Benzer şekilde problemi çözmek için uygun eylemde bulunma yetkinliği ve yetkinliğe ilişkin alt beceriler (3.takım B2 hariç) tüm takımlar tarafından her iki problemde ortaya konulmuştur. Takım organizasyonunu kurma ve sürdürme yetkinliği rolleri ve takım organizasyonunu tanımlama becerisi (B3), her takım tarafından sergilenmiştir. 1.takım her iki problemde de ilgili beceriye ilişkin göstergeler ortaya koymuş ancak 2.ve 3.takımlar yalnızca ikinci problem durumunda beceriyi göstermiştir.

Başka bir husus olarak, bir problem durumunda bir takım (3.takım) diğer takımlardan farklı olarak olası çözüm alternatiflerinin tümünü ortaya koymaya çalışmıştır. Bu süreçte olabildiğince çok alternatife ulaşmak için özel çaba sergiledikleri ve önceki problem çözme durumlarından daha fazla iletişime geçtikleri görülmüştür. Bunun yanında, çözüme ilişkin alternatiflerin tespit edilmesi dışında problem durumunda kendilerinden istenilmemiş olmasına rağmen çözümü mümkün kılan duruma ilişkin genelleme çabasına girişmişlerdir. Ayrıca, üç ayrı takım ile yürütülen bu çalışmada 1.takımın görece diğer takımlara göre işbirlikli problem çözme becerilerini daha fazla sergilemiş olması, konuya ilişkin bireysel farklılıkları da akla getirmektedir. Araştırmacının katılımcılara ilişkin çalışma öncesi gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak, herhangi bir takımda yer alan görece diğer takım arkadaşına göre akademik olarak daha başarılı ya da karakter olarak daha baskın bir bireyin yer alması problem çözme sürecindeki işbirliğine dayalı iletişimi azalttığı araştırmacının saha notlarından çıkarılabilmektedir. Yüksek akademik başarı, iletişim ve motivasyon becerilerine sahip öğrencilerden oluşan takımda (1.takımda) işbirlikli problem çözme becerilerinin daha fazla gözlemlenmesi bu durumu destekler niteliktedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Tablo 5 ve Tablo 6 ile alan notları kullanılarak yapılan bulguların kendi içerisinde ve literatür ile PISA 2015 uygulaması sayesinde gerçekleştirilen karşılaştırmalar çerçevesinde yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Mevcut çalışma bilgisayar kontrollü ve yapılandırılmış iletişim unsurları kullanan bir ajanın yer almadığı, bunun yerine gerçek katılımcıların yer aldığı bir durumun ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır. Zira bu çalışma sınıf ortamında gerçek bireylerden oluşan bir takımın matematiksel bir problem durumu karşısında sergiledikleri işbirlikli problem çözme becerileri açısından ülkemizde yapılacak diğer çalışmalara da rehber olma potansiyeli taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılacak diğer çalışmalardan elde edilen verilerin de yardımıyla tasarlanan öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerilerinden hangilerinde yetersizliklerinin bulunduğu, ele alınan problem ve görevlerin özelliklerine bağlı olarak işbirlikli problem çözme becerilerinin işe koşulmasına olanak tanıyıp tanımadığı, uygulama ortamı ve uygulamayı gerçekleştiren kişilerin alandaki tecrübelerinden kaynaklanan durumların olumlu/olumsuz etkileri, PISA 2015 çerçevesinin sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinin analizi açısından yeterli olup olmadığı gibi sorulara cevap bulunabilir.

Sonuç olarak ele alınan problem ve bu probleme ait görevlere dair özellikler ile problem çözümü sırasında edinilen tecrübeler ve verilen görevlere aşina olma durumuna bağlı olarak sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinin sayısı ve türünün etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Zira genel olarak incelendiğinde araştırmacıların icra edilen çalışmalar sırasındaki gözlemleri ve elde edilen veriler, öğrencilerin geçmiş tecrübelerden yararlanarak problem ve görev özelliklerine bağlı olarak ne zaman ve hangi durumlarda daha fazla takım çalışması yapmaları gerektiğine dair bir farkındalık oluşturdukları izlenimi edinilmiştir. Verilen problem durumunda istenen görev zorlaştıkça sergilenen işbirlikli problem çözme becerileri artış göstermektedir. Bu bağlamda işbirlikli problem çözme deneyimlerinden elde edilen olumlu tecrübeler arttıkça takım organizasyonu kurma ve sürdürme ile ilgili sergilenen becerilerde de artış gerçekleşmektedir. Özetle; işbirliğine dair geçmiş tecrübeler takım çalışmalarına katkı sunmaktadır.

Diğer bir sonuç ise; takımların başarı odaklı olmalarından kaynaklı olarak takımdaki çalışmaların genelde bir öğrencinin liderliğinde gerçekleştiği ve buna bağlı olarak problem çözme becerilerinin sayısı ve türünün etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Zira bu durumu doğrular nitelikte öğrencilerin ortak bir anlayış oluşturma ve problemi çözmek için uygun eylemde bulunma becerilerini daha çok planlama ve yürütme, temsil ve formüle etme ile izleme ve değerlendirme amaçlı olarak kullandıkları ve ayrıca genel olarak ele alındığında sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinin azaldığı anlaşılmaktadır. Mevcut çalışma açısından ele alındığında katılımcıların işbirlikli bir problem çözme süreci yürütme veya iyi bir takım organizasyonu kurma yerine daha çok bireysel girişimlerle çözüme ulaşma çabaları göze çarpmaktadır. Bu nedenle sergilenen beceriler genel olarak sözel iletişimle sınırlı kalmaktadır. Katılımcı öğrencilerin rutin öğrenme ortamlarında işbirlikli problem çözme çalışmaları, iş bölümü ve sorumluluk paylaşımı gerektiren proje çalışmaları, üst düzey grup içi ve gruplar arası iletişimi/etkileşimi gerektirecek grup çalışmalarına yeterince yer verilmemesi bu durumun muhtemel nedeni olarak gösterilebilir.

Başka bir diğer sonuç ise; tercih edilen problem çözme stratejisine (örneğin deneme yanılma stratejisi) bağlı olarak sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinin sayısı ve türünün etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Zira katılımcıların problem çözümlerinde genel olarak deneme-yanılmaya dayalı çözümleri tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla her yeni deneme aşamasında denemeye ilişkin yapacaklarını tartıştıklarından dolayı takım üyeleri ile eylemler hakkında iletişim kurma becerisi sergilendiğinden bu beceri diğer becerilere kıyasla daha fazla kullanılmıştır.

Sonuç olarak; öğrenciler takım arkadaşlarıyla ilgili geçmiş tecrübelerinden yararlanmaktadırlar. Zira öğrencilerin daha önce birbirlerini tanımaları nedeniyle A kategorisindeki keşfetme ve anlamaya dair becerileri sergilemedikleri gibi birbirlerinin üstün ve zayıf özelliklerine dair sahip oldukları ön tecrübeler nedeniyle takım organizasyonu kurup sürdürmek yerine ortak bir anlayış oluşturduktan sonra bir öğrencinin liderliğinde problemi çözmek için uygun eylemde buldukları ve mevcut durumun işe yaradığını gördükten sonra bu ortak anlayışı sürdürme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle katılımcıların takım üyelerinin bakış açılarını ve yeteneklerini keşfetme (A1) ihtiyacı duymamış olabilecekleri düşünülmektedir ki PISA 2015 uygulamasında katılımcı ve ajan birbirini tanıma ihtiyacı hissederken, mevcut çalışmada katılımcılar birbirlerini ve özelliklerini önceden bildikleri için bu becerinin ortaya çıkmamış olması mümkün gözükmektedir.

Sonuç olarak; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve bu bağlamda takımlar arasında oluşan seviye farklılıkları sergilenen işbirlikli problem çözme becerilerinin sayısı ve türünü etkilemektedir. Zira başarı odaklı öğrencilerin ortak bir anlayış oluşturma ve problemi çözmek için uygun eylemde bulunma becerilerini daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle takımlar oluşturulurken öğrencilerin bireysel farklılıklarının (kişilik, başarı, iletişim, motivasyon vb.) dikkate alınması ve bu doğrultuda oluşturulan takımlar arasında cinsiyet, akademik başarı, sosyo-kültürel vb. özellikler de dikkate alınması sergilenen işbirlikli problem çözme becerileri açısından takımlar arasında karşılaştırma yapılmasına katkı sağlayabilir.

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak konuya ilişkin sunulan öneriler şu şekildedir:

Uluslararası düzeyde ülkeler arası karşılaştırmayı kapsayacak şekilde PISA 2015'te uygulanan işbirlikli problem çözmenin temelde bireysel problem çözme üzerine kurulu olduğu açıktır. Buradan hareketle öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerilerinin bireysel problem çözme becerilerine bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla işbirlikli problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik girişimlerden önce bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelerde/faaliyetlerde bulunulması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bireylerin bireysel problem çözme becerileri geliştirildikten sonra işbirlikli becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Özellikle rutin öğrenme ortamlarının planlanmasında işbirlikli problem çözme durumlarına yer verilmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin iş birlikli problem çözme becerilerinin gelişmesine bu becerileri sergilemelerine olanak tanıyacak şekilde öğrenciler arası, grup içi ve gruplar arası iletişime imkan verecek grup çalışmalarına ve proje çalışmalarına öğrenme ortamlarında yer verilmelidir.

İşbirlikli problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve gözlemlenmesinde problem çözme durumları öğrenciler açısından son derece önemlidir. Bu doğrultuda işbirlikli problem çözme ortamlarının oluşturulmasında

katılımcılara problemin farklı kısımlarını/görevlerini yerine getirme konusunda örtük bir biçimde sorumluluklar verilmelidir. Ancak bu sorumluluklar öğrencilerle paylaşılmasa da uygulayıcılar tarafından sorumlulukların tanımlaması adına gerekirse yönlendirmeler yapılmalıdır.

İşbirlikli problem çözme ortamları oluşturulurken içerisinde birden fazla görev barındıran problemler seçildiği takdirde, ardışık görevlerin birbirleriyle bağlantılı olduğu durumlarda her görevde çoğunlukla benzer bir ortak anlayışın geliştirilmesi söz konusu olduğundan bazı işbirlikli problem çözme becerilerinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca işbirlikli problem çözme uygulamaları sürecinde problem çözme durumlarının yönergeleri takım organizasyonunun kurulmasını ve sürdürülmesini teşvik edecek biçimde hazırlanmalıdır. Bu nedenle işbirlikli problem çözme ortamlarında kullanılan problemler seçilirken verilen her görevde iş birlikli problem çözme becerilerinin mümkünse tamamının sergilenmesine olanak tanıyan görevler kurgulanmalı, gerekirse ilgili becerileri sorgulayacak biçimde talimatlara yer verilmelidir.

Mevcut çalışma kapsamında öğrencilerin her iki problem ve bu problemlerde yer alan görevlerde çözüm sürecinde deneme-yanılma yolunu tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda kullanılan işbirlikli problem çözme becerileri birbiriyle benzer nitelikte olup belli becerilerde yığılma gözükmektedir. Bu nedenle işbirlikli problem çözme ortamları oluşturulurken içerisinde yer alan problemlerin farklı problem çözme stratejilerinin kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde seçilmesine dikkat edilmelidir. Gerekli hallerde “tamamlanacak eylemleri sıralayınız, çözümü nasıl yapabileceğinizi önce açıklayınız” gibi daha yapılandırılmış görevler ya da alt görevler oluşturulabilir.

Benzer işbirlikli problem çözme araştırmaları yapılırken, uygulamacının özellikleri (deneyim, kaygı, tutum vb.), takım oluşturulma süreci (akademik başarı, sınıf seviyesi, bireysel farklılıklar vb.) kontrol altına alınarak öncelikle katılımcıların bireysel problem çözme becerilerine, sonrasında da işbirlikli problem çözme süreçlerine odaklanacak biçimde kurgulanabilir. Bu şekilde bireysel problem çözme özelliklerinin işbirlikli problem çözmeyi nasıl etkilediği ya da bireysel problem çözme özellikleri kontrol altına alındığında işbirlikli problem çözme becerilerinin ne şekilde farklılaştığı üzerine odaklanılabilir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, Ö. (2019). PISA sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin iş birlikli problem çözme becerileriyle ilişkili faktörlerin aracılık modelleriyle incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın, F. N. (2020). 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersinde iş birlikli problem çözme becerilerinin gelişiminin izlenmesinde kullanılabilecek boylamsal bir test deseni, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Aydoğdu, N. & Yenilmez, K. (2012). Matematikte problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. 2010, Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38, 11-24.
- Gelen, S. (2019). Fizik eğitiminde çevreci maket ev tasarımı: İş birlikli grup çalışmasında enerji probleminin çözüm sürecinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gök, T., ve Sılay, İ. (2009). İş birlikli problem çözme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin başarıları ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11. 13-27.
- Graesser, A. C., Cai, Z., Hu, X., Foltz, P. W., Greiff, S., Kuo, B., Liao, C. & Shaffer, D. W. (2017). Assessment of Collaborative Problem Solving. In R. Scottilare, A. C. Graesser, X. Hu & G. Goodwin (Eds), Design recommendations for intelligent tutoring systems (Volume 5), (pp.275-285). Army Research Laboratory.

- Güleç, M. (2020). Design of collaborative problem-solving activities with educational robots for middle school students, Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences Computer Education and Instructional Technology. Ankara.
- Gür, S. (2019). İstanbul ili trafik sıklığı ve park probleminin fizik dersleri bağlamında iş birlikli problem çözme sürecinde incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research (pp. 23–37). Praeger Publishers.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H., (2002). The effects of cooperative problem solving approach on creativity in science course. Journal of Qafqaz University, 9, 143-150.
- Karakuş, G. (2020a). İş birlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi. International Journal of Science and Education, 3(1). 28-46.
- Karakuş, G. (2020b). İş birlikli problem çözme öğretim programı tasarımının hazırlanması ve uygulanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Afyon.
- Karakuş, G., ve Ocak, G. (2020a). İş birlikli problem çözme öğretim programına yönelik öğrenci görüşleri kapsamında bir ihtiyaç analizi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(4). 1243-1266. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.707035>
- Karakuş, G., ve Ocak, G. (2020b). İş birlikli problem çözme becerisine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. Turkish Studies- Education, 15(2). 983-997. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40151>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.). The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (Part II), 2nd Edition. 214-253. SAGE Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). İlköğretim Matematik Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar), Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. The National Council of Teachers of Mathematics Inc. Reston, Virginia.
- NCES. (2016). Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context First Look at PISA 2015. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017048.pdf> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Nelson, L. M. (1999). Collaborative Problem Solving. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory (Volume II), (pp.241-267). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Nouri, J., Akerfeldt, A., Fors, U. & Selander, S. (2017). Assessing collaborative problem solving skills in technology-enhanced learning environments – The PISA framework and modes of communication. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(4), 163-174.
- OECD. (1999). Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment. Paris: OECD Publishing <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf> adresinden 18.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2010). PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf> adresinden 18.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2012). PISA 2015 Draft Collaborative Problem-Solving Framework, https://www.oecd.org/callsfortenders/Annex%20ID_PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf adresinden 25.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2017a). PISA 2015 Collaborative Problem-Solving Framework, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> adresinden 21.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2017b). PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-

- en;jsessionid=N9DKN4zMNDrGfYtJ_gsdrrjrpipOYMIBzMTjwZg1.ip-10-240-5-147 adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir. doi: 10.1787/9789264285521-en
- OECD. (2018). PISA 2022 Mathematics Framework (Draft), <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf> adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve iş birlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, S., ve Yalın, H. İ., (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve iş birlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1), 79-94.
- Özer, M. (2020). BİLSEM proje sürecinin iş birlikli problem çözme açısından değerlendirilmesi: Bir acemi – deneyimli karşılaştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). Framework For 21st Century Learning. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> adresinden 21.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, Y. T. (2019). 2015 PISA İşbirlikli problem çözme becerilerinin ülkelere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Türkiye, Norveç, Singapur, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzunosmanoğlu, S. D. (2013). Examining computer supported collaborative problem solving processes using the dua leye tracking paradigm, Unpublished Master Thesis. The Department of Information Systems, Middle East Technical University. Ankara, Türkiye.
- Wolcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation. SAGE Publications, Inc.
- Yazıcı, E., Yılmaz, A., Gökaş, O. ve Aslan, M. 2015. Matematiksel problem çözme becerisine ilişkin araştırmalar üzerine betimsel bir analiz, Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-2, 16-18 Mayıs 2015, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Yıldız, V. 2008. Polya'nın Problem Çözme Adımlarına Dayalı Matematik Öğretiminden Sonra Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Problem Çözmeye Karşı Tutumları ve Matematiğe Karşı Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Collaborative problem solving skill has emerged by considering cooperation skill, which is one of the basic skills among 21st century skills, and problem solving skill, which is another skill. Since the processes of planning, problem solving and decision making must be fulfilled in definitions in the modern world, collaborative problem solving is a basic skill. From this point of view, in this study, it is aimed to examine the cooperative problem solving skills of the 6th grade students in the mathematical problem solving processes.

Materials and Methods: This study is designed as a case study. The participants are six 6th grade students who volunteered to participate in the study and were determined based on the teacher's opinion. Participants carried out the process as three teams of two each. The data collection tool of the study consists of four problems in the literature and created by the researcher. Data analysis was carried out by following the description, analysis and interpretation steps. PISA 2015 collaborative problem solving theoretical framework was used for analysis.

Findings: Team members' B1, C1, C2 and D2 skills in task 1 are outstanding. 1. They did not divide the work regarding the team organization during the assignment. The skills displayed by the 1st team members in the 2nd task stand out as B1, C1, C2 and D2 skills. At this stage, the team members did not use D1 and B2 skills different from the 1st task due to the characteristics of the 2nd task. When the skills exhibited by the 1st team members in the 3rd task are examined; C1, B2, C2, D2, B3, C3 and D3 skills come to the fore. In Task 3, unlike Task 2, they needed to use the B2 skill. When the skills displayed by the 1st team members in the 4th task are examined; It is clearly seen that they benefit from B3 and D3 skills. During the 4th task, they used more skills in Task 1 than they used in Task 2 and 3, and they used the same number of skills in Task 1. 2. The skills displayed by the team members in the 1st task stand out as B1, C1, D1, C2 and D2. 1. During the assignment, they did not divide the work related to the team organization. 2. The skills displayed

by the team members in task 2 are skills B1, C1, B2, C2 and B3. They used the skills related to the organization of the team for the first time at this stage. However, they did not need to use the D1 and D2 skills they used in the 1st task phase. 2. When the skills of the team members in the 3rd task are examined; B1, C1, B2, C2, D2 and B3 skills stand out. Since the team members were expected to have a different ruler than the previously designed non-measured ruler, the need for communication arose for them to monitor the results of the operations performed in the design of a new ruler and to check the accuracy of this process. 2. When the skills displayed by the team members in the 4th task are examined; B1, C1, B2, C2 and D2 skills stand out. It was observed that team members made more effort as a team to solve the problem in the 4th task. 3. When the skills exhibited by the team members in the 1st task are examined; It is understood that B1, C1, C2, D2 and B3 skills are used. When the skills they exhibited in the 2nd task are examined; It is understood that B1, C1, C2 and D2 skills are used. In this process, they did not use the skills related to solving the problem sufficiently, they did not make a choice to divide the work, and they could not fully establish the team organization. 3. When the skills of the team members in the 3rd task are examined; It is understood that B1, C1, C2 and D2 skills are used. they did not use the skills related to solving the problem sufficiently, they did not make a choice to divide the work and they could not establish the team organization fully. 3. When the skills exhibited by the team members in the 4th task are examined; It is understood that B1, C1, C2, D2 and B3 skills are used. In this process, it is understood that they made a choice to establish a team organization.

Discussion: If the findings obtained within the scope of the study on the collaborative problem solving process are evaluated in the context of collaborative problem solving competencies; No collaborative problem solving skills related to exploration and understanding skills were exhibited by the participants during the solution process. In addition, all other skills in the other pores of the collaborative problem solving skills matrix were exhibited in at least one problem situation by at least one team within the scope of the study. This may be due to the lack of individual problem-solving skills of the participants or the differences in practice. As in the studies based on the interaction between a participant and the computer agent and the studies in the literature on the nature of the interaction between the two participants (Graesser et al., 2017; Nouri et al., 2017; OECD, 2017b), the participants who know each other beforehand, can be seen from the perspectives of the team members. and may not have felt the need to discover their talents (A1). In other words, while the participant and agent felt the need to get to know each other in the PISA application, this skill may not have emerged in the current study because the participants knew each other and their characteristics beforehand. As it is understood from the PISA 2015 application questions (OECD, 2017b), if the participant can only choose the options given by the agent in at least one task that can be associated with a skill in each pore of the problem situation matrix, no responsibility was assigned to the participants before the application in this study. Therefore, since they did not have certain implicit responsibilities before the application, it can be thought that they may not have demonstrated the ability to understand the roles (A3) in order to solve the problem. In general, the participants had difficulty in developing a common understanding of the problem in the first tasks of the problem situations. They did not make a choice to divide the work, and they could not fully establish the team organization.

Conclusion and Suggestions:

- The skills of discovering the perspectives and abilities of the team members in any cooperative problem situations (A1), Exploring the type of collaborative interaction in order to solve the problem in line with the objectives (A2), and Understanding the roles to solve the problem (A3)
- All the skills in the other pores of the matrix were exhibited by at least one team in at least one problem situation within the scope of the study.
- Collaborative problem solving is based on individual problem solving. For this reason, individuals' individual problem-solving skills should be developed first, and then a transition to collaborative problem studies should be made.
- In the development and monitoring of cooperative problem-solving skills, problem-solving situations should consist of tasks that allow the demonstration of cooperative problem-solving skills.
- In the collaborative problem solving practice process, the instructions for problem solving situations should be prepared in a way that encourages the establishment and maintenance of the team organization and the instructions should be explained to the participants.
- Teams should be formed by bringing together individuals who will allow cooperation by taking into account the individual differences of the students.

TALIS 2018’de Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Öz-yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şule ÖTKEN 

MEB, Ankara, Türkiye

sule.ayyildiz@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 19.08.2023
Kabul: 12.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Öz-yeterlik,
Mesleki doyum,
Öğretmenler,
TALIS.

Günümüzde gelişen ve gelişmekte olan ülkeler, eğitim sistemlerinin ve bu sistemde yer alan öğretmenlerin niteliğini artırmak için bazı kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalara katılmaktadır. Bu araştırmalardan birisi Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından yapılan TALIS- Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketidir. TALIS araştırması, katılan ülkelere eğitim politikası geliştirme ve değiştirme anlamında önemli bir yol göstericidir. Bu çalışmanın amacı TALIS 2018 öğretmen anketinde yer alan öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi saptayarak incelemektir. Bu amaç kapsamında TALIS 2018 öğretmen anketinde yer alan mesleki doyum ve öz-yeterlik boyutlarına ait ölçek maddeleri analize dahil edilmiştir. Araştırmaya TALIS çalışmasının Türkiye örnekleminde yer alan 3952 öğretmen katılmıştır. Bu çalışma ilişkiisel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Ayrıca verilerin çözümlemesinde değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte mesleki doyum ve öz-yeterlik değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz-yeterliği ve mesleki doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda öğretmenlerin mesleki doyumunu cinsiyete göre anlamlı olarak değiştirmektedir. Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterliği, yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda cinsiyete göre anlamlı olarak değişmemektedir. Söz konusu araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak daha sonra yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Examining the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Self-Efficacy in TALIS 2018

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 19.08.2023
Accepted: 12.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Self efficacy,
Job satisfaction,
Teachers,
TALIS

Today, developing and developing countries participate in research conducted by some organizations to increase the quality of their education systems and teachers in this system. One of these studies is the TALIS-International Teaching and Learning Survey conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development. The TALIS research is an important guide for participating countries in developing and changing education policy. The aim of this study is to determine the relationship between the professional satisfaction and self-efficacy of teachers in the TALIS 2018 teacher survey. For this purpose, scale items belonging to the dimensions of professional satisfaction and self-efficacy in the TALIS 2018 teacher questionnaire were included in the analysis. 3952 teachers in the Türkiye sample of the TALIS study participated in the research. This study was designed in relational research model. In addition, the correlation analysis method was used to determine the relationships between the variables in the analysis of the data. In addition, t-test was used for independent samples in order to determine whether the variables of professional satisfaction and self-efficacy change significantly according to gender. According to the findings obtained within the scope of the research, there is a positive and significant relationship between teachers' self-efficacy and professional satisfaction. In addition, as a result of the t test for independent samples made within the scope of the research, the professional satisfaction of teachers varies significantly according to gender. On the other hand, teachers' self-efficacy does not change significantly according to gender as a result of the t-test for independent samples. The findings of the research in question were discussed in the light of the relevant literature, and suggestions were made for future research.

Atıf/Citation: Ötken, Ş. (2023). TALIS 2018’de Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Öz-yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1347-1357.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Günümüzde toplumların eğitim ve öğretim yoluyla gelişimini ve kalkınmasını sağlayan meslek grubundan birisi öğretmenlik mesleğidir. Söz konusu öğretmenlik mesleğinin dünya çapında niteliğini artırarak politika geliştirenlere yol göstermek amacıyla birçok araştırma faaliyeti bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan birisi TALIS - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi'dir.

TALIS'in başlangıcı, OECD ülkelerinin öğretmenler ve öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkilerine ilişkin uluslararası bilgi miktarını artırmak üzere tasarlanmış bir veri stratejisine dayanmaktadır. Bu strateji, TALIS'in ilk turunda okullardaki öğretmenlere yönelik bir anketin geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açmıştır. TALIS'in ikinci turunun amacı ise etkili öğretim ve öğrenme uygulamalarına ilişkin kanıt tabanındaki boşlukları doldurmak ve bu uygulamalar için önkoşulları oluşturabilecek politika araçlarını belirlemektir (OECD, 2014). Bununla birlikte TALIS araştırması, kırsal topluluklardaki öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren faktörleri uluslararası bir perspektiften inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Ayrıca kırsal bölgelerde yüksek kalitede öğrenimin sağlanması için hükümetlerin dikkate alabileceği politika fikirleri önermektedir (Echazarra ve Radinger, 2019).

TALIS, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen hususlara vurgu yaparak öğretmenler ve öğretimle ilgili uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir bilgi üretmektedir. Etkili öğretim ve öğrenme koşullarını teşvik eden politikaların gözden geçirilmesini sağlamak için öğretmenler ve öğretimle ilgili güvenilir uluslararası göstergeler ve politikalarla ilgili analizler sağlamaktadır. TALIS, eğitim yapılarının işleyişinin yanı sıra öğretim ve öğrenme koşullarını da tanımlamakta ve böylece öğretim ve okul liderliği yaklaşımlarını karşılaştırmak için bir araç sunmaktadır (OECD, 2019). TALIS, öğretim ve öğrenme koşulları hakkındaki bilgilere katkıda bulunan uluslararası bir araştırmadır. Bu bilgi, ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı seviyelerinde eğitim çıktılarını geliştirme yollarını bağlamsallaştırmaya yardımcı olur. Bilgiler ayrıca bu bağlamları kültürler arası karşılaştırmak için geçerli araçlar geliştirilmesini sağlar. Ayrıca, ülkeler içinde ve ülkeler arasında ilgilenilen faktörler arasındaki önemli ilişkiler hakkında sonuçların geliştirilmesine de olanak tanır (Ainley ve Carstens, 2018).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS), OECD tarafından yapılan, ilk olarak 2008'de ve daha sonra 2013 ve 2018'de gerçekleştirilen büyük ölçekli bir uluslararası öğretmen anketidir (Sims ve Jerrim, 2020). TALIS anketinin başlıca amacı, ülkelerin etkili öğrenme ve öğretim odağındaki politikalarını gözden geçirerek geliştirmelerine yardımcı olmaya yönelik güçlü uluslararası göstergeler ve politika analizleri ortaya koymaktır (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2019). Ülkelerin etkili öğretim ve öğrenme koşullarını teşvik eden politikaları gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla müdürlerin ve öğretmenlerin çalışma koşulları, inançları ve tutumları gibi ölçütler TALIS anketleri ile değerlendirilmiştir (Ainley ve Carstens, 2018).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nın (TALIS 2018) üçüncü döngüsü, katılımcı OECD üyelerine, üye olmayan ortak ekonomilere ve alt ulusal birimlere öğretim ve öğrenme ortamlarının koşullarına ilişkin doğru, karşılaştırılabilir ve yorumlanabilir veriler sağlar. TALIS'in temel amacı, katılımcı eğitim sistemlerindeki öğretim ve öğrenme koşullarını izlemek ve karşılaştırmaktır. Öğretmenler, öğretim koşulları ve öğrenme ortamları hakkında yararlı bilgilerin tanımlanmasına ek olarak TALIS, eğitim sistemleri arasındaki değişkenlik durumlarla ilişkili koşulların belirlenmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Price ve Carstens, 2019).

TALIS 2018, okul ve öğretmen düzeyinde öğrenme ve öğretim durumlarını açıklayan kavramsal bir çerçeveden oluşmaktadır (Liu vd., 2020). Özellikle kurumsal ve bireysel düzeyde mesleki özellikler ve pedagojik uygulamalarla ilgili aşağıda verilen 11 tema ve önceliği ele almıştır:

1. öğretmenlerin öğretim uygulamaları,
2. okul liderliği,
3. öğretmenlerin mesleki uygulamaları,
4. öğretmen eğitimi ve ilk hazırlık,
5. öğretmen geri bildirim ve gelişimi,
6. okul iklimi,
7. iş tatmini (motivasyon dahil),
8. öğretmen insan kaynakları önlemleri ve paydaş ilişkileri,
9. öğretmen öz-yeterliği,
10. inovasyon,
11. eşitlik ve çeşitlilik (OECD, 2019).

TALIS 2018'de iki tema yenidir: yenilikçilik, eşitlik ve çeşitlilik. Öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemeye açıklık ve engellere ilişkin algıları TALIS için geliştirilen göstergeler arasında inovasyonun benimsenmesi ve teşvik edilmesi de yer almaktadır (OECD, 2019).

Öğretmen düzeyinde, öğretmenin eğitim geçmişi ve mesleğe hazırlık, öğretmen geri bildirim ve gelişimi, öz-yeterlik, mesleki doymu ve motivasyon bileşenlerinden oluşmaktadır (TEDMEM, 2019). TALIS tarafından sunulan bilgiler, uluslararası veri setleri ile çok çeşitli endeksler ve değişkenler analiz edilebilir, bu da önceki çalışmalarda büyük ölçüde göz ardı edilen hususların keşfedilmesini mümkün kılar (Phillips ve Schweisfurth, 2014).

TALIS gibi büyük ölçekli veri çalışmalarının kullanılmasıyla öğretmenlerin mesleki doymu ve özyeterliğine ilişkin yeni yapılar ortaya çıkmıştır. Bu anketlerde sunulan öğeler farklı olsa da, birçok eğitim sistemi tarafından yaygın olarak uygulanan materyal alışverişi ve kolektif öğretim uygulamalarına katılmanın temel unsurlarını göstermişlerdir (Xie vd., 2023). TALIS'ten elde edilen bilgi, ülkelerin/ekonomilerin eğitim sistemlerinin eğitim çıktılarını geliştirme yollarını bağlamsallaştırmaktadır. Bu bağlamları kültürler arası karşılaştırmak için TALIS anketleri geliştirilmiştir (OECD, 2019).

Eğitim araştırmalarında, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının başarı ve davranışları etkilemede önemli bir rol oynadığı gösterilmiştir. Öz-yeterlik inancı durağan değildir ve kişisel niteliklere ve çevresel koşulların yorumlanmasına göre gelgitler yaşayan, ömür boyu süren bir gelişim sürecini yansıtır (Klassen ve Chiu, 2010). Öğretmenlerin alanlarında başarılı olmaları için sadece aldıkları eğitim yeterli olmamakla birlikte kendilerine yönelik olan inanç da en az alan bilgileri kadar önemlidir (Temiz, 2023). Bandura'ya göre (1977) öz-yeterlik kavramı, belirli bir kazanımı elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kapasitelerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu özyeterlik kavramı, öğretmenin kişiliği ve öğrenci başarısında önemli yer tutmaktadır (Moe, Pazzaglia ve Ronconi, 2010).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin mesleki doymunu artırmada da etkilidir (Klassen ve Chiu, 2010; Renbarger ve Davis, 2019). Öğretmenler için okul iklimi, öz-yeterlik inançlarını etkileyen koşullar sunabilir. Bu perspektiften bakıldığında, öğretmen öz yeterliği kısmen okulun bağlamsal faktörlerine bağlı olan bireysel algılardır. Bu durum, öğretmenlerin yeterlik inançlarının okul iklimi ile bireysel iş doymunu etkilediğini göstermektedir (Malinen ve Savolainen, 2016). İş doymu, bir mesleğe duyulan memnuniyet duygusunu ifade eder (Locke, 1969). Öğretmenlik mesleğinde iş doyumsuzluğu kırsal toplumlarda bulunan öğretmen eksikliğini artırabilir (Sargent ve Hannum, 2005). İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterliği ile öğrenci ve öğretmen çıktıları arasında belirgin ilişki olmasına rağmen, öz-yeterlik ve mesleki

doyumuyla nasıl ilişkili olduğu hakkında çok az şey bilinmektedir (Hallinger ve Heck, 2009; Klassen ve Chiu, 2010; Malinen ve Savolainen, 2016; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Bu nedenle bu çalışma, ilgili alanyazına katkı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu araştırmanın amacı TALIS 2018’e katılan öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi saptayarak incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin, mesleki doymu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenerek saptanması amaçlandığından, çalışma ilişkiisel araştırma modelindedir. İlişkiisel araştırmalarda amaç değişkenler arası ilişkileri tanımlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında kullanılan çalışma grubunu TALIS 2018 öğretmen anketine katılan öğretmenler oluşturmaktadır. TALIS 2018’e Türkiye, ISCED 2 (5. sınıf – 8. sınıf) seviyesinde, OECD tarafından rastgele seçilen 198 okuldan, 3952 öğretmen ve 196 okul yöneticisinin oluşturduğu bir örnekleme katılmıştır (Ceylan vd., 2020). TALIS 2018’de çalışma grubu OECD tarafından belirlenirken iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, okullar bölgelere ve öğretmen sayılarına vb. göre gruplara ayrılmıştır. Daha sonra her gruptan çalışmaya katılmak üzere rastgele bir okul örneği seçilmiştir (Xie vd., 2023). Eksik ya da yanlış olduğu düşünülen veriler araştırma kapsamında kullanılmamıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 2074 kadın (%63.67) ve 1130 erkek (%35.28) öğretmen yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak TALIS 2018 öğretmen anketi kullanılmıştır. Söz konusu ankette yer alan öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği değişkenleri çalışma kapsamında analizlere dahil edilmiştir.

TALIS 2018’de öğretmen anketinde öğretmen öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ifadeler şu şekilde verilmiştir:

- ✓ Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırmak,
- ✓ Öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlamak,
- ✓ Öğrenciler için güzel sorular oluşturmak,
- ✓ Sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına almak,
- ✓ Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etmek,
- ✓ Öğrenci davranışı hakkında beklentilerini netleştirmek,
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak,

- ✓ Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak,
- ✓ Rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencileri sakinleştirmek,
- ✓ Çeşitli ölçme yöntemleri kullanmak,
- ✓ Öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapmak,
- ✓ Sınıftaki eğitim stratejilerini çeşitlendirmek,
- ✓ Öğrencinin dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmesini destekleme şeklindedir.

Yanıtlar ise “hiç”, “bir dereceye kadar”, “sıklıkla” ve “çok” seçenekleri olarak verilmiştir (Ceylan ve diğerleri, 2020).

TALIS 2018’de öğretmen anketinde öğretmen mesleki doyumunun belirlenmesine yönelik ifadeler şu şekilde sorulmuştur:

- ✓ Öğretmen olmanın avantajları, dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır basıyor.
- ✓ Tekrar seçme şansım olsaydı, yine öğretmen olmayı seçerdim.
- ✓ Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim.
- ✓ Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım.
- ✓ Bu okulda çalışmayı seviyorum.
- ✓ Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu merak ediyorum.
- ✓ Bu okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye ederim.
- ✓ Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini düşünüyorum.
- ✓ Bu okuldaki performansımдан memnunum.
- ✓ İşimden genel olarak memnunum. Öğretmenlerin yanıtları “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir (Ceylan ve diğerleri, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada kullanılan veriler, OECD tarafından oluşturulan TALIS 2018’e ait veri tabanından elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırma kapsamında kullanılan veriler sosyal bilimlerde istatistik paket programı-SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçmeden önce veri setinin normallığı test edilmiş ve çarpıklık-basıklık değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında olması nedeniyle veri setinin normal dağılım özelliği gösterdiği (Tabachnick ve Fidell, 2007) sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için t testinde iki farklı örneklem grubuna ait ortalamalar karşılaştırılır (Kalaycı, 2014). Daha sonra korelasyon analizi yapılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon analizi iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak amacıyla yapılır. Pearson korelasyon katsayısı, sürekli iki değişken ve normal dağılım varsayımını gerekli kılar (Büyüköztürk, 2009).

BULGULAR

Araştırma kapsamında belirlenen birinci araştırma sorusunun çözümünde mesleki doyum ve öz-yeterlik değişkenlerine ait betimsel istatistikler bulunarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Mesleki doyum ve öz-yeterlik değişkenlerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler	N	Ort.	Std. hata
-------------	---	------	-----------

Mesleki doyum	3156	2.45	.47
Öz-yeterlik	3156	3.41	.32

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki doymu yanıtlarının ortalaması 2.45 ve standart hatası .47 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik yanıtlarının ortalaması 3.41 ve standart hatası .32 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen ölçek ortalama puanlarında dörtlü dereceleme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan dörtlü ölçekte düşük ve yüksek olarak iki grup belirlenmiş ve grup aralık katsayısı hesaplanarak 1,5 bulunmuştur ($4-1=3$, $3/2=1.5$). Buna göre, 1.00-2.50 aralığı düşük, 2.51-4.00 aralığı yüksek olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin düşük düzeyde bir mesleki doymu sahip olduğu ve yüksek düzeyde bir öz-yeterliği olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında belirlenen ikinci araştırma sorusunun çözümünde öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki doym ve öz-yeterliğinin cinsiyete yönelik t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Std. hata	Serbestlik derecesi	t	p	Etki büyüklüğü
Mesleki doyum	Kız	.31	3179	2.31	.00	.22
	Erkek	.35				
Öz-yeterlik	Kız	.42	3154	2.82	.60	
	Erkek	.49				

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doym cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($t_{(3179)} = 2.31$, $p < .05$). Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterliği ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($t_{(3154)} = 2.82$, $p > .05$). Bununla birlikte araştırma kapsamında etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü raporlaması, bireysel çalışmalar arasındaki niceliksel tutarsızlığın standart bir ölçüsünü sağlar (Krueger, 2002; Akt: Wang, 2008). Bununla birlikte etki büyüklüğü değeri sonuçların anlamlılığını yorumlarken pratik öneme sahiptir (Royer, 2000). Bağımsız örneklem için t testinde etki büyüklüğü hesaplanırken Cohen'in d istatistiği kullanılır. Bu değer .20'den küçükse küçük etki büyüklüğü, .50 ise orta etki büyüklüğü ve .80 civarında ise büyük etki büyüklüğü olduğu şeklinde yorumlanır. Cohen'in d katsayısı, iki grup ortalamaları arasındaki farkın, iki grubun varyans ortalamalarının kareköküne bölümü ile bulunur (Cohen, 1988). Bu araştırma kapsamında elde edilen Cohen'in d katsayısı .22 bulunmuştur. Bu katsayı düşük etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen ikinci araştırma sorusunun çözümünde korelasyon analizi yapılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Mesleki doyum	Öz-yeterlik	Etki büyüklüğü
Mesleki doyum	-		.187
Öz-yeterlik	.187**	-	

** : $p < .01$

Tablo 3'te verilen korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .187$, $p < .01$). Kalaycı (2014)'e göre iki değişken arasında Pearson korelasyon katsayısı 0.00-0.25 aralığında çok

zayıf olarak yorumlanır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasında pozitif yönlü, çok zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte değişkenler arasında bulunan ilişkinin etki büyüklüğünü yorumlamak için korelasyon katsayıları yorumlanmıştır. Kotrlik ve Williams'a (2003) göre korelasyon katsayılarının kendisi etki büyüklüğü olarak yorumlanabilir. Ayrıca etki büyüklüğünün yorumlanmasında söz konusu korelasyon katsayısı .01 ile .09 arası olduğunda ihmal edilebilir; .10 ile .29 arası olduğunda düşük; .30 ile .49 arası orta; .50 ile .69 arası güçlü; .70 ve sonrası ise çok güçlü olarak yorumlanmaktadır (Davis, 1971). Buna göre araştırma kapsamında elde edilen etki büyüklüğü değeri ($r=.187$) düşük olarak yorumlanabilir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu çalışmada TALIS 2018 öğretmen anketine katılan öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre elde edilen bulgulardan ilki, öğretmenlerin düşük düzeyde bir mesleki doymu sahip olduğu ve yüksek düzeyde bir öz-yeterliği olduğu sonucudur. Öğretmenlerin mesleki doymununun düşük düzeyde olmasının muhtemel bir nedeni baş etmek zorunda oldukları öğrenci profili olabilir. Ayrıca mevcut okullarında karşılaştıkları problemler de mesleki doymuları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının muhtemel bir nedeni daha önce yetiştirmiş oldukları başarılı öğrencilerin olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki doymununun cinsiyete göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde söz konusu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, Uysal ve Sarier, 2012; De Nobile ve McCormick, 2008). Bununla birlikte Wang ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin iş doymu anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun bir nedeni olarak kadın ve erkek öğretmenlerin farklı disiplin ve anlayışa sahip olmaları olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazına göre (Can ve Gündüz, 2021; Milli, 2015) kadın ya da erkek olmanın öğretmenlik mesleğinde öz-yeterliğe sahip olma durumunu değiştirmediği sonucuna ulaşılabilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öz-yeterliğe sahip olmasının bir nedeni öğretmenlik mesleği hakkında benzer duygulara ve inanca sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulguya göre, yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Edinger ve Edinger, 2018; Klassen ve Chiu, 2010; Liu, Keeley ve Sui, 2020; Moe, Pazzaglia, ve Ronconi 2010). Buric ve Kim (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin özyeterliği ve iş doymu arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin özyeterliği ve iş doymu arasında pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumun bir nedeni mesleki doymu etkileyen çevresel faktörlerin olması olabilir. Öz-yeterlik ise öğretmenlerin kendilerinin sahip oldukları içsel değerler olarak söylenebilir. Bu nedenle söz konusu iki değişken arasında düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak korelasyon analizi yapılmıştır. Farklı analiz yöntemleri ve araştırma desenleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin mesleki doymu ve öz-yeterlik değişkenleri TALIS öğretmen anketi kullanılarak analiz edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda mesleki doymu ve öz-yeterlik değişkenlerini ölçmeyi amaçlayan farklı veri toplama araçları kullanılabilir. Bununla birlikte TALIS öğretmen anketinde yer

alan sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim durumu gibi değişkenlerin birlikte analiz edildiği araştırmalar tasarlanabilir. Öte yandan öğretmenlerle birlikte okul müdürlerinin de örnekleme dahil edildiği araştırmalar yapılabilir. Uygulama da ise öğretmen adaylarının mesleki iş doymu ve öz-yeterliğe sahip olabilmelerini gerektiren dersler eğitim fakültelerinde işlenebilir. Ayrıca politika üreticilerin öğretmenlerin iş doymununun yükselmesi için eğitim programları, okul koşulları gibi konularda iyileştirmeler yapması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmanın sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlarda birisi verilerden kaynaklı olarak nedensel çıkarımlar yapmak yerine ilişkilere odaklanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan örneklemin katılmayan öğretmenlerin yer alması nedeniyle ilgili popülasyonu tam olarak temsil etmemesi de önemli bir sınırlılıktır.

KAYNAKÇA

- Ainley, J., ve Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 187. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/799337c2-en
- Aydın, A., Uysal, S. ve Sarier, Y. (2012). The effect of gender on job satisfaction of teachers: a meta-analysis study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 356–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.122>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Buric, I. ve Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, E., Özdoğan-Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- De Nobile, J. J., ve McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in australian catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>.
- Echazarra, A. ve Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Edinger, S. K., ve M. J. Edinger. 2018. Improving teacher job satisfaction: the roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology* 152(8), 573–593. <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1489364>.
- Fraenkel J. R. ve Wallen N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2009). *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?* A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* içinde (s. 101-117). Dordrecht: Springer.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Klassen, M.R. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756, <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kotrlik, J. W. ve Williams, H. A. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 1-7.
- Liu, S. Keeley, J. ve Sui, Y. (2020): Multi-level analysis of factors influencing teacher job satisfaction in China: evidence from the TALIS 2018. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837615>.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4, 309 – 336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0).
- Malinen, O. P. ve Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. doi:10.1016/j.tate.2016.08.012
- Milli, M. S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel öz-yeterlik ve müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 41, 417-431. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3176>
- Moe, A., F. Pazzaglia, ve L. Ronconi. (2010). When being able is not enough. the combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5): 1145–1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Technical Report*, OECD Publishing: Paris.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing: Paris.
- Phillips, D. ve Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London: Bloomsbury.
- Price, H. ve Carstens, R. (2019). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Analysis Plan*. OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Renbarger, R. ve Davis, B. K. (2019). Mentors, self-efficacy, or professional development: which mediate job satisfaction for new teachers? A regression examination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 2019, 21-34.
- Royer, J. M. (2000). Editorial: A policy on reporting of effect sizes. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 239.
- Sargent, T. ve Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China, *Comparative and International Education Society*, 49(2). <https://doi.org/10.1086/428100>
- Sims, S. ve Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: teacher working conditions, turnover and attrition*. UCL Institute of Education and FFT Education Datalab.

- Sun, A. ve Xia, J. (2018). Teacher-distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.006>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5. bs.)*. Boston: Pearson.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Temiz, S. R. (2023). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Wang, K., Li, Y., Luo, W. ve Zhang, S. (2019). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: a quantitative investigation using 2013 TALIS data, *Leadership and Policy in Schools*, <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Wang, J. (2008). Effect size and practical importance: a non-monotonic match. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 125–132.
- Xie, W., Sui, Y., Liu, X. ve Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in china and england: a structural equation model with TALIS 2018 data. *SAGE Open*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244023117790>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Today, the most important element that provides the development of developing and developing countries is the education systems of societies. For this reason, research on teachers, who are the most basic employees of education systems, is important in terms of directing education policies. One of these studies is the International Teaching and Learning Questionnaire (TALIS) organized by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The main purpose of the TALIS survey is to present strong international indicators and policy analyzes to help countries review and improve their policies focused on effective learning and teaching (TEDMEM, 2019). TALIS research attempts to explain learning situations in terms of teacher-level dimensions. Some of these dimensions are teachers' job satisfaction and self-efficacy. The aim of this study is to explain the relationship between teachers' jobsatisfaction and self-efficacy. For this purpose, the following research questions were examined:

1. What is the job satisfaction and self-efficacy of teachers?
2. Do teachers' job satisfaction and self-efficacy differ by gender?
3. Are there significant relationships between teachers' job satisfaction and self-efficacy?

Studies on teacher self-efficacy and job satisfaction are important in terms of contributing to the academic development of teachers. For this reason, it is thought that this study will contribute to the literature.

Materials and Methods: In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' job satisfaction and self-efficacy. Therefore, the study is in the relational research model. The data used within the scope of the research were analyzed using the statistical package program in social sciences. The study group used within the scope of this research consists of teachers who participated in the TALIS 2018 (International Teaching and Learning Questionnaire) teacher survey. Data thought to be incomplete or incorrect were not used in the research. The sample group of the study included 2074 female (64.7%) and 1130 male (35.3%) teachers. TALIS 2018 teacher questionnaire was used as a data collection tool within the scope of the study. The variables of job satisfaction and self-efficacy of the teachers in the questionnaire were included in the analyzes within the scope of the study. In the analysis of the data, t-test and correlation analysis were performed for independent samples.

Findings: Based on the findings obtained within the scope of the research, it was concluded

that the teachers had a low level of professional satisfaction and a medium level of self-efficacy. However, according to the results of the t-test for independent samples made for the solution of the second sub-problem of the research, the professional satisfaction of teachers differs according to gender. On the other hand, teachers' self-efficacy does not differ according to gender. Correlation analysis was conducted for the solution of the third sub-problem of the study and it was determined that there was a positive and low-level relationship between teachers' job satisfaction and self-efficacy ($r= 1.87, p<.01$).

Discussion: In this study, it was aimed to examine the relationship between the job satisfaction and self-efficacy of teachers who participated in the TALIS 2018 teacher survey. The data obtained from the research in question were analyzed by t-test and correlation analysis for independent samples. As a result of the correlation analysis made according to the findings obtained, a positive, low-level and significant relationship was found between teachers' professional satisfaction and self-efficacy. Sun and Xia (2018) found in a study that teachers' job satisfaction can be greatly increased if teachers have high self-efficacy and dedicate themselves to their jobs. In addition, teachers' job satisfaction differs significantly by gender. On the other hand, it was concluded that teachers' self-efficacy did not change significantly according to gender.

Conclusion and Suggestions: The findings obtained within the scope of the research are supported by the relevant literature. According to the findings obtained from the studies, it has been concluded that teachers' job satisfaction can greatly increase if they have high self-efficacy and dedicate themselves to their jobs. In addition, it can be concluded that being a woman or a man does not change the state of having self-efficacy in the teaching profession, but it differs in the case of having job satisfaction. Different analysis methods and research designs can be used for future research. In addition, data can be collected with different data collection tools aiming to measure job satisfaction and self-efficacy variables. However, studies in which different variables in the TALIS teacher questionnaire are analyzed together can be designed. On the other hand, studies can be conducted in which school principals are included in the sample along with teachers.

Empowering with Reggio-Inspired Documentation: Fostering Child-Centred and Democratic Attitudes among Preschool Teachers¹

Hatice Merve İMİR²  Belma Tuğrul³ 

²Dr. Öğr. Üye., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Ankara, Türkiye

derelihm@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye
belmatugrul@aydin.edu.tr

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 19.08.2023
Accepted: 11.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Reggio Emilia,
Documentation,
Democracy,
Teacher Training,
Preschool Education

Purpose: The Reggio Emilia approach underscores child-centred pedagogy, highlighting documentation as a democratic practice within preschool settings. This study examines the impact of Reggio-inspired documentation training on preschool teachers' attitudes toward child-centred and democratic classroom practices. **Method:** Employing mixed-methods, attitudes of trained and non-trained teachers are compared, revealing trained teachers' heightened democratic attitudes and reduced autocratic perspectives. **Results:** However, no significant variance surfaces in laissez-faire attitudes between groups. Trained teachers exhibit preferences for more democratic, participatory, process-oriented, and child-centred classroom practices. The study concludes that Reggio-inspired documentation significantly shapes teachers' democratic convictions concerning curriculum design and child assessment. **Conclusion and Suggestions:** Implications for early childhood education underscore the necessity of teacher training and professional development programs, stressing the significance of nurturing child-centred and democratic classroom methodologies to uphold children's participatory rights in impactful decisions. This research accentuates Reggio-inspired documentation's pivotal role as a democratic agent, empowering children to contribute to determinations affecting them. It further accentuates the importance of pedagogical training and professional development initiatives in propelling child-centred and democratic classroom practices in early childhood education.

Reggio-İlhamlı Dokümantasyonla Güçlendirme: Okul Öncesi Öğretmenlerinde Çocuk Odaklı ve Demokratik Tutumların Teşvik Edilmesi

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 19.08.2023
Kabul: 11.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Reggio Emilia,
Dokümantasyon
Demokrasi
Öğretmen Eğitimi
Okul Öncesi Eğitimi

Amaç: Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitimi çocuk merkezli ve demokratik bir perspektifle ele alırken, özellikle pedagojik dokümantasyon süreçlerinin de altını çizer. Bu çalışma, Reggio Emilia ilhamlı dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli ve demokratik sınıf uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada eğitim almış ve almamış öğretmenlerin tutumları karşılaştırılmıştır. **Bulgular:** Araştırma sonucunda, eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek düzeyde demokratik tutumlara sahip olduğu ve otokratik görüşlerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte, gruplar arasında ilgisiz/boşvermiş tutumlar açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eğitim alan öğretmenlerin, daha demokratik, katılımcı, süreç odaklı ve çocuk merkezli sınıf uygulamalarını tercih ettikleri saptanmıştır. **Sonuç ve öneriler:** Çalışma, Reggio ilhamlı dokümantasyonun öğretmenlerin program tasarımı ve çocuk değerlendirmesi konusundaki demokratik inançlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma bulguları erken çocukluk eğitimi için öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının gerekliliği ortaya çıkarmakla birlikte, çocuk merkezli ve demokratik sınıf ortamlarını desteklemenin çocukların katılım haklarını korumak açısından önemini vurgulamaktadır.

Atf/Citation: İmir, H. M. & Tuğrul, B. (2023). Reggio-İlhamlı Dokümantasyonla Güçlendirme: Okul Öncesi Öğretmenlerinde Çocuk Odaklı ve Demokratik Tutumların Teşvik Edilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1358-1372.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹Bu araştırma, Prof. Dr. Belma Tuğrul danışmanlığında Hatice Merve Dereli (İmir) tarafından hazırlanan ve 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce yüksek lisans tezi olarak kabul edilen "Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezden derlenerek hazırlanmıştır.

INTRODUCTION

Numerous theories in the field of early childhood education posit that young children are fundamentally different from adults, viewing childhood as a time of incomplete development. Such theories often inform early childhood education practices, which prioritize the protection of children perceived to be vulnerable. This pervasive "weak child" perspective is evident in many societies and is reflected in common child-raising activities (Lam, 2012). Recently, some educational practices have begun to challenge the notion of the weak child. For instance, the Reggio Emilia approach to early education, which emerged in Emilia Romagna, Italy, adopts a social constructivist philosophy and underscores children's strengths rather than their weaknesses. This approach refutes the assumption that young children are inherently vulnerable and instead focuses on their capabilities (Rinaldi, 2006b; Thornton & Brunton, 2009).

The Reggio Emilia approach to early childhood education has garnered recognition from both educators and parents for over two decades as a high-quality practice (New, 2007). Its innovative interpretation of art, creativity, and curriculum has captured the interest of educators and researchers, propelling it to the forefront of acclaimed practices in the field of early childhood education (Ganus, 2010). At the heart of the Reggio Emilia approach lies the significance of documentation, a practice that involves meticulously recording the learning journey of children (Schroeder-Yu, 2008). This emphasis on documentation serves as a pivotal link, providing a comprehensive view of children's growth and understanding within the framework of the approach. (Shroeder-Yu, 2008). It involves creating a chronological history of children's progress and the activities they engage in during their educational journey. Documentation serves the purpose of making learning visible, enabling communication among children, teachers, and families, and providing a system for decision-making (Moss, 2011; Fawcett, 2009). It is used for reflection on previous experiences of teachers and children, for planning educational activities, and for fostering mutual understanding (New & Cochran, 2007; Fyfe, 2012). Furthermore, documentation is considered a means of communication (Clark, 2010; Sussna, 1995).

This practice involves several steps, including observing children, interpreting their actions and thoughts, collaborating on planning and assessment (Weigand, 2011). It plays a crucial role in educational planning by inspiring later discussions and research based on children's dialogues (Schroeder-Yu, 2008). Previous documentation from earlier children can also inspire later children to explore subjects in a different way. Additionally, projects initiated at an earlier stage can serve as a source of inspiration for children and teachers at a later stage, with some projects continuing for up to three years after the initial documentation is completed (Turner & Wilson, 2009).

Buldu (2010) highlights that in the Reggio Emilia approach, documentation serves as more than just a record of children's knowledge and abilities; it also offers a detailed history and process of learning. Documentation emphasizes the importance of revisiting and reflecting on previous experiences, making it closely connected to the assessment process (McClure, 2008). However, in contrast to standard-based assessment tools that check whether predetermined outcomes are acquired by children, documentation is considered a cure against such methods, as stated by Dahlberg (2012). It is not based on any criteria for assessment, but rather reflects a democratic learning environment where children can learn and give meaning to the world (Dahlberg, 2012). Documentation helps in the continuous evaluation and reflection of children's ongoing projects rather than assessing a finished process based on specific criteria. (Fawcett, 2009; Hansen, 2012). Therefore, documentation serves as a valuable tool for both teachers and children in understanding their learning process and making informed decisions for future educational activities.

Reggio Emilia Approach, Documentation and Democracy

The Reggio Emilia approach places a strong emphasis on democracy and diversity in its educational practices. Moss (2012) notes that this approach adopts a multidimensional view of

democracy, where learning, decision-making, and assessment are conducted democratically. In addition, documentation is considered a tool for research, assessment, professional development, planning, and democratic practice (Moss, 2012). According to Rinaldi (2005), documentation is more than just an exhibition showcasing what children have learned; it reflects children, parents, and teachers and provides an opportunity for complete participation in democracy (Dahlberg, 2012). It makes individual differences visible and creates an environment where these differences are accepted and appreciated (Rinaldi, 2006b, 2012). Documentation in education has a significant connection with democracy, as it upholds values like negotiation, exchange of ideas, listening to different perspectives, participation, and collaborative learning. As a result, young children can participate in democratic living (Kinney & Wharton, 2008) through dialogues, collaborations, participation, and sharing of ideas (Bath, 2012; MacDonald, 2007; Moss, 2007). This allows children to take an active role in deciding what they learn and engage in democratic processes such as negotiating with teachers regarding learning programs (Moran, Desrochers & Cavicchi, 2007; Moss, 2007). Through documentation, all educational activities can be integrated with democratic principles, making it a crucial tool for promoting democracy in education (McKenna, 2005).

Theoretical Background

Preschool Education Practices and Assessment in Turkey

Preschool education in Turkey caters to children aged 0-72 months, with a particular focus on children aged 36-72 months. However, it should be noted that preschool education is not mandatory in Turkey. The Turkish Preschool Education Programme has undergone significant revisions over the years, with the most important changes occurring in 2006 and 2012. The latest version of the program, released in 2013 by the Turkish Ministry of National Education, introduced discovery-based and experiential learning, child-centred practices, active parent involvement, and multidimensional assessments as its some defining features. It is noteworthy that many of these characteristics align with the Developmentally Appropriate Practices (DAP) framework. DAP, developed by the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) in 1986, is based on principles of educational effectiveness, child development, and learning. As noted by Şahin-Sak, Tantekin-Erden, and Pollard-Durodola (2016) and Copple and Bredekamp (2009), the Turkish Preschool Education Programme shares many common features with the DAP framework.

The Turkish Preschool Education Programme employs a comprehensive assessment procedure that evaluates not only children but also teachers and the programme itself. Although the program does not offer explicit instructions for how to record the developmental progress of children, it does require teachers to maintain detailed observational notes. These notes are then used to fill out an Observational Development Form for each child. Additionally, teachers are required to write a Development Report and create a Development Portfolio for each child. The portfolio should contain various items such as observation notes, reports, letters from family, and artifacts. Such a holistic approach to assessment is in line with the program's emphasis on multidimensional evaluation, as outlined by the Turkish Ministry of National Education (2013).

Why Documentation in Turkey? Its Importance and Purpose

Introducing alternative education programs and their theoretical and practical characteristics, born and applied in different cultures, is crucial for improving the quality of preschool educational practice in Turkey (Temel, 2012). As Ganus (2010) suggested, exposing preschool educators to innovative approaches and ideas can significantly improve their educational practices. Educating teachers on documentation and exploring its potential benefits can be a step towards achieving this goal. That's why, the study's primary objective is to explore Turkish preschool teachers' perceptions and interpretations of documentation with respect to educational democracy, a distinct preschool education practice that originated in Italy, following their training on documentation. Specifically, the study will focus on Turkish teachers' democratic attitudes and beliefs about child-centred practices in relation to documentation.

The theoretical background for the present study is rooted in the notion that teachers' attitudes and beliefs are fundamental to shaping their teaching practices. Prior research has shown that teachers' attitudes and beliefs can significantly impact their instructional strategies and interactions with students in the classroom (Mansour, 2009; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Direct observation is a valuable method for evaluating teachers' child-centred practices, but it can be time-consuming and uncomfortable for teachers. Alternative methods, such as self-report surveys, interviews, or analysing existing data, can be more cost-effective and less intrusive, while still providing valuable insights into teachers' attitudes and perceptions towards child-centred practices. These methods can also provide access to larger and more diverse samples. Qualitative data from alternative methods can offer detailed information about the complexities of child-centred practices. Therefore, alternative methods can be valuable and effective approaches for researching teachers' child-centred practices. Moreover, in a study by Sak (2013) on Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education, it is discovered that teachers had both appropriate and inappropriate attitudes and behaviours in different areas, including the physical environment, instructional activities, relationships with students, behaviour management, assessment, and parent involvement. The research emphasized the significance of providing ongoing professional development and training to assist teachers in implementing child-centred practices effectively. Therefore, it is critical to train and assess teachers' attitudes and beliefs as a first step towards promoting changes in classroom practices. This study seeks to explore how teachers construct their attitudes and beliefs regarding child-centred and democratic classroom practices and how such constructions can be influenced by training. Through this exploration, the study aims to contribute to the understanding of how teacher training can impact teacher attitudes and beliefs, and ultimately, classroom practices.

The scholarly literature has established a theoretical connection between documentation, respectful teacher attitudes, and democratic education. Documentation practices have the potential to influence teachers' democratic attitudes and views on child-centred education by encouraging children's active participation, collaboration, and expression of opinions (Daniel-Simmonds, 2009; Falk & Darling-Hammon, 2009). Despite this theoretical link, no empirical research has been conducted to explore the relationship between documentation and teachers' democratic attitudes and child-centred beliefs. Thus, the current study aims to address this gap by examining the effects of Reggio-inspired documentation training on Turkish preschool teachers' attitudes toward democratic education and child-centred practices. Specifically, the study aims to address the following questions:

- (1) How does the Reggio-inspired documentation training impact Turkish preschool teachers' democratic, autocratic, and laissez-faire attitudes in educational settings?
- (2) In what ways does the Reggio-inspired documentation training affect Turkish preschool teachers' beliefs related to child-centred education and democratic principles in the classroom?

METHOD

Research model

According to Ayiro (2012), mixed methods studies are particularly suitable for educational research as they provide a more comprehensive and logical understanding of a given subject. This research design involves combining both qualitative and quantitative data, where numerical data is analysed using statistical methods, and descriptive and verbal expressions are analysed using qualitative methods. Specifically, in the current study, changes in teachers' attitudes were assessed through quantitative methods, while changes in beliefs were examined using qualitative research methods. By employing both approaches, the study aimed to provide a more comprehensive understanding of the complex relationship between teachers' attitudes and beliefs and their child-centred practice views. By employing both approaches, the study aimed to provide a more comprehensive understanding of the complex relationship between teachers' attitudes and their beliefs on child-centred practice

Participants

For this study, 64 preschool teachers from six private preschools located in central Konya, specifically Meram and Selcuklu provinces, were recruited. The preschools were divided equally into intervention and control groups, with three preschools in each group. However, the number of teachers in each group differed, with 35 teachers in the intervention group and the remaining teachers in the control group. All participants were female, with 45% holding a bachelor's degree in preschool teaching program and 23% holding a pre-bachelor's degree in child development program. All teachers worked in single age classes, with 72% working with six-year-old children and the remaining 28% working with five-year-old children. The intervention and control groups were similar in terms of education level, years of experience, child-teacher ratio, and presence of a co-teacher in the classroom. Additionally, none of the teachers in either group had prior knowledge of the Reggio Emilia approach. Both groups took pre-tests and post-tests, but only the intervention group received training between the tests.

Research Instruments and Processes

Demographic Information Form

The demographic form was used to collect personal details such as gender and age, as well as teaching information like current position, years of experience, and educational qualifications. An additional question gathered data on the number of children in each participant's classroom. Furthermore, participants' familiarity with the Reggio Emilia approach was also assessed. These details collectively provided a holistic understanding of participants' backgrounds and teaching contexts for the study.

Teaching Attitude Questionnaire for Preschool Teachers

The study utilized different instruments to collect quantitative and qualitative data, including the Teaching Attitude Questionnaire developed by Bilgin (1996). The questionnaire measured preschool teachers' attitudes across three categories: autocratic, democratic, and laissez-faire, with 16, 17, and 19 items, respectively. Respondents rated each item on a five-point scale from "completely agree" to "completely disagree." The Cronbach alpha reliability score for the questionnaire was .63, with reliability scores of .70, .58, and .66 for autocratic, democratic, and laissez-faire attitudes, respectively.

Teacher Interview Form

The study also conducted semi-structured interviews with voluntary teachers in the intervention group to gain insights into their classroom practices. The interviews were conducted twice, once before the training and again after all the trainings were completed, and explored various classroom practices, including children's participation in decision-making processes, assessment of learning, and children's right to voice their opinions on educational plans and programs.

Documentation Training

The documentation training program comprised seven sessions, each of which lasted for approximately three hours. These sessions included a 30–40-minute period designated for teachers to ask questions and engage in discussions at the conclusion of each session. In total, the training program spanned 25 hours and incorporated four key components: (1) the dissemination of essential information pertaining to the central topic of each session through the use of images and videos, (2) active participation by teachers through role-playing, drawing from past experiences, responding to questions, or directly applying the newly acquired knowledge, (3) homework and assignments linked to the central topic of each session, and (4) group discussions, involving the sharing of homework/assignment results and experiences. While each session was structured around these components, the central topic differed from session to session, as illustrated in Table 1.

Table 1. Summary of Documentation Training Sessions.

SESSIONS	DISCUSSION POINTS
Session 1	Fundamentals of Reggio Emilia approach: <ul style="list-style-type: none"> • Overview of Reggio Emilia's principles, including teacher's role, emergent curriculum and projects, physical environment, and documentation.
Session 2	Theory of children's hundred languages: <ul style="list-style-type: none"> • Understanding the meaning of hundred languages and exploring ways to develop and nurture them.
Session 3	Projects in Reggio Emilia approach: <ul style="list-style-type: none"> • Comprehensive understanding of projects in Reggio Emilia approach in relation to documentation, including "progettazione," emergent and negotiated curriculum, provocation activities, and real-life examples from Reggio schools.
Session 4	Introduction to documentation: <ul style="list-style-type: none"> • The documentation process, including steps and techniques for observation, making observations in the Reggio way, and creating observation forms.
Session 5	Second step of documentation: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation of observation data, establishing the relation between projects and documentation, reflecting and critically evaluating the documentation process, and following the observation-interpretation-documentation cycle
Session 6	Examining documentation samples: <ul style="list-style-type: none"> • Reflecting on sample documentations, understanding the differences between documentation and portfolios, and exploring the best practices for documentation.
Session 7	Getting ready to prepare documentation: <ul style="list-style-type: none"> • Examining documentation samples, discussing technical procedures in preparing documentation, highlighting the benefits of documentation, and exploring possible solutions for difficulties encountered during the documentation process.

Data Analysis

The study analysed quantitative and qualitative data separately. Non-parametric tests were used for the quantitative data as pre-test and post-test scores did not exhibit normal distribution. That's why, the Mann-Whitney U test was used to compare teaching attitudes between the intervention and control groups before training, while the Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare pre-test and post-test scores within each group. Qualitative data from semi-structured interviews were transcribed and analysed descriptively, sorted, and categorized within the framework of the interview questions. Frequencies of each category were examined and detailed expressions and comments by teachers were considered for better understanding of their viewpoints and experiences.

Ethic

Following ethical guidelines (British Educational Research Association [BERA] 2011), respondent teachers were informed about the study's purpose, procedures and their right of withdrawal from the study at any time. Participants were provided with an outline of study procedures should they agree to participate. They were assured for confidentiality and anonymity.

FINDINGS

The quantitative part of study aimed to examine the effect of documentation training on preschool teachers' attitudes towards democratic, autocratic, and laissez-faire leadership styles. The analysis found no significant differences between the intervention and control groups in terms of their attitudes before the training, indicating that the groups were comparable at the outset ($p > .05$). (See Table 2).

Table 2. Pre-Test Score Comparison: Mann Whitney U Test for Intervention vs. Control

Attitudes	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Autocratic	Experimental	35	32.99	1154.50	524.500	0.515
	Control	33	36.11	1191.50		
Democratic	Experimental	35	37.94	1328.00	457.000	0.137
	Control	33	30.85	1018.00		
Laissez-faire	Experimental	35	35.50	1242.50	542.500	0.667
	Control	33	33.44	1103.50		

Furthermore, the data in Table 3 demonstrates that the pre-test and post-test scores of teachers in the control group exhibited no noteworthy changes in their attitudes across any dimensions of teaching attitudes during the training period ($p > .05$).

Table 3. Control Group's Pre-test vs. Post-test Scores Comparison via Wilcoxon Signed-Rank Test

Attitudes	Ranks	n	Mean rank	Sum of Ranks	z	p
Autocratic (pretest- posttest)	Negative ranks	14	13.46	188.50	-.907	.364
	Positive ranks	16	17.28	276.50		
	Ties	3				
	Total	33				
Democratic (pretest- posttest)	Negative ranks	14	12.04	168.50	-.494	-.622
	Positive ranks	13	16.12	209.50		
	Ties	6				
	Total	33				
Laissez-faire (pretest- posttest)	Negative ranks	16	16.09	257.50	-.122	-.903
	Positive ranks	16	16.91	270.50		
	Ties	1				
	Total	33				

Table 4 displays the results of the Wilcoxon signed-rank test analysis conducted to compare the pre-test and post-test scores of the intervention group teachers. The analysis revealed that the intervention group teachers' scores on democratic and autocratic attitudes showed a statistically significant difference ($p < .05$), while no significant difference was observed in the laissez-faire attitude ($p > .05$). Specifically, the results showed a significant decrease in autocratic attitudes and a significant increase in democratic attitudes after the training program.

Table 4. Intervention Group's Pre-test vs Post-test Score Comparison via Wilcoxon Signed-Rank Test

Attitudes	Ranks	n	Mean rank	Sum of Ranks	z	p
Autocratic (pretest- posttest)	Negative ranks	10	12.55	125.50	-2.942	.003*
	Positive ranks	24	19.56	469.50		
	Ties	1				
	Total	35				
Democratic (pretest- posttest)	Negative ranks	21	21.33	448.00	-2.181	.029*
	Positive ranks	14	13.00	182.00		
	Ties	0				
	Total	35				
Laissez-faire (pretest- posttest)	Negative ranks	12	19.63	235.50	-.805	.421
	Positive ranks	21	15.50	325.50		
	Ties	2				
	Total	35				

* $p < .05$

Furthermore, a comparison of the post-test scores between the intervention and control group teachers was conducted, as presented in Table 5. The findings indicated a significant difference in the autocratic and democratic attitudes of the two groups ($p < .05$), with intervention group teachers showing significantly less autocratic attitudes and more democratic attitudes than control group teachers. However, no significant difference was found between the two groups in terms of laissez-faire attitude ($p > .05$).

Table 5. Pre-Test Score Comparison: Mann Whitney U Test for Intervention vs. Control

Attitudes	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Autocratic	Experimental	35	27.94	978	348	0.005*
	Control	33	41.75	1368		
Democratic	Experimental	35	43.09	1508	277	0.000*
	Control	33	25.39	838		
Laissez-faire	Experimental	35	31.46	1101	471	0.190
	Control	33	37.73	1245		

* $p < .05$

Alongside quantitative analysis, qualitative analysis was conducted through interviews with 10 voluntary teachers from the experimental group before and after the training program. These interviews focused on child-centred and democratic practices and are presented in Table 6, with the teachers' remarkable words indicated in italics. The first question in the interview was regarding the teachers' opinions on children's right of choice, and their responses are also included in Table 6.

Table 6. Summary of Teacher Responses to Interview Questions: Categories and Frequencies

Time	Categories of responses	f
<i>Question 1. "What do you think about children's right of choice?"</i>		
Pre-training	• Controlled choice	2
	• Choice Based on activity type	8
Post-training	• Choice in Learning Content	5
	• Right to self-assessment	1
	• Integrated democracy	4
<i>Question 2. "What do you think about children's right to speak?"</i>		
Pre-training	• Restricted speaking	6
	• Adult-permission speaking	4
Post-training	• Non-criticized speaking	4
	• Benefits of speaking	4
	• Concerns about speaking	1
	• Self-expression	1
<i>Question 3. "When deciding on an activity or learning experience, what are your top three considerations?"</i>		
Pre-training	• Appropriateness for teaching concepts and skills	10
	• Meeting parental expectations	8
	• Display appropriateness	6
	• Availability of necessary materials	4
	• Child's interest	2
Post-training	• Child's interest	10
	• Meeting parental expectations	8
	• Developmental appropriateness	6
	• Alignment with curriculum standards	6
<i>Question 4. "How do you think we should assess children's learning acquisitions?"</i>		
Pre-training	• Product-oriented methods (testing, checklists, worksheets)	9
	• Process-oriented methods (observation)	1

Post-training	<ul style="list-style-type: none"> • Process-oriented methods (observation, documentation, portfolio, self-assessment) • Product-oriented methods (testing, checklists, worksheets) 	4 6
<i>Question 5. "How can children's learning and skill acquisitions be effectively communicated to parents?"</i>		
Pre-training	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal communication • Sharing documents 	6 4
Post-training	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal communication • Communicating via documentation 	3 7

The findings in Table 6 suggest that the training had a positive impact on the teachers' attitudes towards children's right of choice. Prior to the training, the teachers favoured a restricted right of choice, with parents and teachers making the choices for children or giving them limited options. For example before the training teachers say that *"parents should either make the choices for their kids or give them options within what they've already decided"* or *"...teachers can also give choices by asking, 'do you want to do this or that?' and let the kids pick"*, *"when it's free time, I let the kids do whatever they want"*, *"During playtime, I let the kids choose what they want to do, but I make sure they stay within the rules"*, *"when we're transitioning between activities, I ask the kids what they want to do and let them make the decision"*, *"It kind of depends on what we're doing. If asking the kids what they think won't cause a problem, then I let them have a say."*, *"during playtime, I think it's important to let the kids have a choice in what they do"*. However, after the training, the teachers emphasized the importance of children's right to choose, particularly in relation to their learning and development. They recognized that allowing children to have a voice and make choices can foster a sense of empowerment and independence, which can contribute to their overall development. One teacher also mentioned the importance of children's right of choice in relation to their self-assessment.

Here are some statements made by the teachers after the training: *"Kids should be able to learn whatever they're into. They should get to pick what they want to learn. It's very important..."*, *"If a child wants to learn about caterpillars, then I have to take that seriously and help them out"*, *"I used to think that when we talked about kids having the right to choose, it meant they were voting or something. But really, they can decide on anything and everything"*, *"...so, like, kids can pick what they want to put in their portfolio. They can choose what they think is their best work and leave out anything they don't want to show."*

The second question asked teachers about their views on children's right to speak and express themselves. Prior to training, teachers' responses focused on limiting this right, with some allowing children to speak only during specific activities and others requiring permission to speak. Examples of responses provided by teachers prior to training include: *"I want kids to talk about the story and share their ideas..."*, *"we talk about what we did on the weekend, and I let each kid take a turn"*, *"on Mondays, I let the kids tell us what they did on the weekend one by one"*, *"... when we're working on a worksheet, I let each kid speak and I give them permission..."*, *"if there's a question on the worksheet asking for their ideas, I let them speak even if their answer is short"*, *"It's important for kids to share their opinions, but they can't just talk whenever they want"*, *"... of course it's important to let kids talk. But they need to learn to raise their hand and wait for permission. That's the rule in our classroom"*.

After training, teachers emphasized an unconditional right to expression, encouraging every child to speak and expressing the benefits of this approach. Teachers mentioned the importance of *"listening to children without criticizing," "giving every child an equal right to speak,"* and *"encouraging children to continue speaking even if their ideas or answers are incorrect"* as key aspects of this right. Furthermore, teachers have highlighted several benefits associated with granting children the right to speak. According to their responses, children who are encouraged to express their ideas and opinions are more likely to *"develop a greater sense of self-confidence"*, *"become better prepared for future challenges in life"*, and *"[feel more empowered] to express their thoughts and suggestions"*. One teacher even equated children's

right to speak with the broader concept of freedom of expression, stating that it involves allowing children to express themselves in ways that feel most natural to them. As the teacher explained “...*just because just we let kids speak doesn't mean we just sit there and listen to them. It's more about giving them the chance to express themselves in their own way. Like, some kids might jump around, others might draw pictures [to express themselves]*”.

The examination of the teachers' responses before and after training regarding the top three factors they consider when deciding on activities or learning experiences for their students showed that prior to training, ten teachers placed great importance on direct teaching, and eight teachers prioritized meeting parent expectations. They believed that activities should aid children's learning or fulfill parental expectations, and focused on concepts taught, visual appeal, and material preparedness without considering the interests and curiosity of the children. After training, all teachers acknowledged the significance of planning educational activities based on children's interests. Although parent expectations and material preparedness still hold some influence over activity decisions, teachers now prioritize children's interests and curiosity.

The responses of teachers before and after training regarding how they believe children's learning should be assessed showed a significant shift in their approach after the training. Before the training, most of the teachers focused on grading and assessing students' learning based on their performance on worksheets and meeting parent expectations. Here are some statements made by the teachers before the training: “*assessment is important because it helps kids learn from their mistakes and not make them again*”, “*when I want to check if the kids are understanding what we're teaching, I ask them questions and their answers show me where they need more help*”, “*I also go over past learnings with them and ask them to repeat what they learned*”. “*...to grade their progress, we make a list of the skills we want them to learn and base their grades on that. Then we can share the results with their parents*”, “*we can also see how they're doing by checking their worksheet performance every month. It's cool to see that even though they might make more mistakes at first, they learn from them!*” Also, one teacher mentioned the advantage of observation in the assessment process, saying that “*If we pay close attention, we can figure out what kids have learned just by watching them. The way they behave can tell us a lot about what they've picked up*”. After the training, there was a noticeable shift towards a more process-oriented approach, which involved techniques such as observation, maintaining portfolios, and encouraging self-assessment. Although some teachers still placed some importance on worksheet performance, it is noteworthy that following the training, the majority of teachers agree that the best way to assess children's learning is by “*watching how they act and talk every day*”, “*letting them check themselves so they can learn more about themselves*”, “*keeping folders with their work and looking at pictures of their progress together, and talking about it*”, “*making documentation panels with examples of their work*”, “*making things with them and helping them think about what they made*”.

Finally, teachers were interviewed before and after their training on how they believe children's mastery of skills and learning should be shared with parents. Table 6 presents the results, which show that prior to training, most teachers (n=6) preferred to communicate verbally with parents, while four teachers reported using exhibitions, documents, fliers, and art portfolios to share information. However, following training, teachers began to view documentation as a useful tool for informing parents about their child's learning progress. Teachers' responses regarding the use of documentation are as follows “*We can share our projects and photos with our parents and ask for their thoughts. We don't always tell our parents everything that goes on at school, and sometimes kids don't show or talk about what they're learning in school when they're at home. But with documentation, our parents can get a better idea of what we're learning in school*”, “*we do art exhibitions already, but with documentation, we can explain things better to our parents because it's like a story. It's not just about art, but about everything we learn. Our parents like seeing our story this way*”, “*we never did documentation before, and it looks a bit tricky, but taking pics and notes about what we do would be cool to share with our parents*”, “*documentation is great*”.

because it helps our parents understand how we respond and what we learn”, “we can make documentation CDs or booklets because it's better than just folders with activities. Our parents can keep them for a long time”.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

The present study compared the attitudes and beliefs of teachers in an intervention group who received documentation training with those in a control group who did not receive the training. There was no significant difference between the groups in their pre-test results, indicating that they were equivalent. The pre-test and post-test results showed that there was no significant difference in the control group's attitudes before and after the study. However, the intervention group teachers showed a significant increase in democratic attitudes and a decrease in autocratic attitudes. This suggests that documentation training can have a positive impact on teachers' attitudes towards democracy. The study's findings are consistent with Falk and Darling-Hammond's (2009) assertion that documentation is an important tool in promoting democracy in education. Both democracy and documentation require respect for different opinions and a willingness to understand and accept all children, regardless of their differences.

The study found that pre-test - post-test comparisons for the intervention group teachers showed significant changes in democratic and autocratic attitudes, but not in laissez-faire attitude. The post-test scores of both groups were also compared, and no significant difference was found between the intervention and control group teachers in terms of their laissez-faire attitude. According to Dunbar (2004), laissez-faire attitudes are characterized by not having many expectations from children and conveying the message that "you can do anything you want". This attitude can result in chaos in educational settings, as noted by Şahin and Çokadar (2006). The authors suggest three possible interpretations for the insignificant results in laissez-faire attitude: first, documentation training may not influence teachers' laissez-faire attitudes; second, the favourable teacher-child ratio in private preschools where the participants worked may have resulted in lower scores for laissez-faire attitudes, as this attitude tends to be more prevalent in crowded classrooms; and third, the relatively low reliability scores of the data-gathering instrument used in the study may have affected the results. While the instrument is the only Turkish instrument available for assessing preschool teachers' attitudes, its possible drawbacks - including the insignificant results in laissez-faire attitude - are acknowledged.

The quantitative findings of the study suggest that documentation training can have an influence on preschool teachers' democratic and autocratic attitudes. This is not surprising, as documentation itself focuses on implementing democratic procedures in preschool environments, according to Bath (2012), MacDonald (2007), and McKenna (2005). Therefore, the significant changes in democratic and autocratic attitudes observed in the pre-test - post-test comparisons for the intervention group teachers are in line with the expectations of the training.

The study found that training had a positive impact on teachers' beliefs about children's rights, as they shifted from defining them restrictively to considering them more broadly. Teachers focused more on children's right to choose and discussed ways to integrate these rights into daily life, aligning with changes in their democratic and autocratic attitudes. This positive shift can be attributed to adopting a positive image of children and rights-based documentation practices (Baldacchino, 2011; Cadwell, 1997, 2003; Fraser & Gestwicki, 2002; İnan, 2009; Rinaldi, 2006a). Similarly, teachers' opinions about incorporating children's interests into educational plans changed positively after the training. However, some teachers still struggled with balancing educational goals and child-centred approaches. This finding aligns with previous research on the dilemma of meeting educational goals while providing experiences based on children's interests (Geist & Baum, 2005; Helm, 2008). According to Helm (2008), most of the teachers have difficulty in following children's interests and initiatives while trying hard to fulfill the objectives of official program. Similarly, Geist and Baum (2005) found that preschool teachers prioritize direct teaching over children's interests and curiosity due to concerns about children's transition to primary school and expectations from primary school teachers for children to master specific concepts such as preliteracy and

numeracy.

The interviews with teachers after the documentation training showed a significant change in their opinions about planning and organizing learning experiences. Before the training, teachers were more concerned about the displayability and aesthetics of educational experiences, whereas after the training, they focused more on the learning experiences embedded in educational activities and the artifacts that represent children's learning processes. Documentation does not prioritize the displayability of artifacts but rather the learning experiences (Benson, 2009; Ganus, 2010), and therefore, the change in the teachers' opinions is consistent with the documentation approach.

The researchers asked teachers about their preferred assessment methods, as it is believed that teachers' democratic attitudes are often reflected in their approach to assessment, according to Şahin and Çokadar (2006). Before the training, teachers favoured product-oriented assessment methods, focused on finding mistakes and determining deficiencies. However, after the training, teachers adopted a more democratic stance, emphasizing how learning is reflected in children's lives. Teachers recognized documentation as a tool for democratic assessment, allowing children to express their opinions about their own learning process. Documentation is intended to capture and reflect on each child's unique learning experiences, highlighting their strengths and areas for growth, rather than comparing or ranking them based on their development or abilities. Documentation encourages a democratic assessment process, as it recognizes and values each child's individuality and diverse ways of learning (Arthur & Sawyer, 2009; Fyfe, 2012; Sevey, 2010).

Present study highlights the importance of documentation in promoting democratic assessment methods, such as self-assessment, and in creating a more inclusive and participatory learning environment for children. This implies that documentation can be a valuable tool for promoting democratic values in education. The study also underscores the need for more teacher training in documentation and democratic assessment methods to promote child-centred and democratic practices in early childhood education. This implies that policymakers and educators should invest in professional development programs that focus on these areas.

The implications of this research suggest that teachers and teacher candidates should be informed about documentation as it is found to be useful and effective in promoting teachers' democratic attitudes and child-centred beliefs. Preservice teachers can be encouraged to use documentation during their practical trainings, and educational programs can incorporate the use of documentation. Future research can expand on this study by exploring other principles of the Reggio Emilia approach and analysing their contribution to teachers' democratic attitudes. Researchers can also consider observing teachers' daily classroom activities instead of interviews to further analyse the effectiveness of documentation. Professional development programs for teachers that focus on documentation may have a positive impact on their attitudes towards child-centred approaches and democratic assessment methods. This implies that such programs can help teachers to become more aware of the importance of considering children's interests and experiences in educational planning and assessment.

Acknowledgements

We express our gratitude to all the teachers and administrators who generously contributed to and supported this study.

REFERENCES

- Ayiro, L. P. (2012). *A functional approach to educational research methods and statistics: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. The Edwin Mellin Press.
- British Educational Research Association. (2011). *Ethical guidelines for educational research*. BERA. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>

- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: Adapting the Reggio Emilia approach to early childhood education in three childcare centres on Prince Edward Island* [Unpublished master thesis]. University of Prince Edward Island.
- Bath, C. (2012). I can't read it; I don't know': Young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715242>
- Benson, C. L. (2009). *Influence of pedagogical documentation on children's use of meta-cognition* [Unpublished master thesis]. South Dakota State University.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Cadwell, L. B. (2003). *Bringing learning to life*. Teachers College Press.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Coople, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Dahlberg, G. (2012). Pedagogical documentation: A practice for negotiation and democracy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). (pp. 225-231). Ablex.
- Dunbar, C. (2004). *Report of best practices in classroom management*. College of Education Michigan State University. <http://outreach.msu.edu>
- Falk, B. & Darling-Hammond, L. (2009). Documentation and democratic education. *Theory Into Practice*, 49(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/00405840903436103>
- Fawcett, M. (2009). *Learning through child observation*. (2nd ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Delmar Thomson Learning.
- Fyfe, B. (2012). The relationship between documentation and assessment. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). (pp. 273-292). Ablex.
- Ganus, L. A. (2010). *The pedagogical role of Reggio-inspired studios in early childhood education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Denver.
- Geist, E. & Baum, A. C. (2005). Yeah, But's that keep teachers from embracing an active curriculum: Overcoming the resistance. *Young Children*, 1-8.
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom* [Unpublished master thesis]. Mills College.
- Helm, J. H. (2008). Got standards? Don't give up on engaged learning! *Young Children*, 1-9.
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: how to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-10.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. Routledge.
- Lam, C. M. (2012). The disablement and enablement of childhood. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 147-167. [10.1080/09620214.2012.700190](https://doi.org/10.1080/09620214.2012.700190)
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>

- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- McClure, M. A. (2008). *Building Theories: Play, making, and pedagogical documentation in early childhood art education* [Unpublished doctoral dissertation]. Pennsylvania State University.
- McKenna, D. E. (2005). Documenting development and pedagogy in the Swedish preschool: The portfolio as a vehicle for reflection, learning, and democracy. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 12, 161-184.
- Moran, M. J., Desrochers, L. & Cavicchi, N. M. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/00405840709336552>
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Moss, P. (2011). Early childhood education in Reggio Emilia and social pedagogy: Are they related? In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 59-175). Jessica Kingsley Publishers.
- Moss, P. (2012). Micro-project and macro-policy: Learning through relationships. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.) (pp. 101-113). Ablex.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity: Theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
- New, R. S. & Cochran, M. (Eds.). (2007). *Early childhood education: An International Encyclopedia: Vol.1. Documentation*. (pp. 296-300). Praeger.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, 62, 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). Macmillan.
- Rinaldi, C. (2006a). The space of childhood. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 76-88). Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). The construction of the educational project: An interview with Carlina Rinaldi by Lella Gandini and Judith Kaminsky. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 121-136). Routledge.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134. <https://doi.org/10.1080/15411790801910735>
- Sak, R. (2013). *Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194447>
- Sevey, L. A. (2010). *The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Rhode Island and Rhode Island College.
- Sussna, A. G. (1995). *The educational impact on preschool teachers of an adaptation of the Reggio Emilia documentation process* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Amherst.
- Şahin, A. & Çokadar, H. (2006). Teaching process, authority, and democratization: teachers' behavior against the pitfall of authoritarian, laissez-faire, and indifferent approaches. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 120-136.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio approach* (2nd ed.). Routledge.
- Turner, T. & Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840903435493>

Weigand, R. (2011). *A garden of learning: Exploring critical place-based pedagogy in kindergarten* [Unpublished master's thesis]. University of Toronto.

ÖZET

Giriş: Bu araştırma, Reggio ilhamlı dokümantasyon uygulamasına dair yapılan bir eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamalarla ilgili görüşlerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Araştırmaya Konya'da görev yapmakta olan 64 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma karma modelde olup nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmıştır. Öğretmenler deney ve kontrol grubu olarak ayrıldıktan sonra, deney grubundaki öğretmenlere yedi oturumdan oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitim programında öğretmenlerle Reggio Emilia yaklaşımının özgün uygulamalarından olan dokümantasyon konusunda teorik bilgi verilmiş ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı öncesinde ve sonrasında tüm katılımcılara Öğretmen Tutum Anketi uygulanmış olup, deney grubunda bulunan on gönüllü öğretmenle eğitim öncesinde ve sonrasında görüşme yapılmıştır.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler: Nicel analiz bulguları, eğitim öncesi deney ve kontrol grupları arasında tutumlar arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Ancak eğitim sonrasında müdahale grubunun kontrol grubuna göre daha demokratik tutumlar benimsediği görülmüştür. Müdahale grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizi de bu bulguları desteklemekte olup öğretmenlerin yanıtları çocuk merkezli ve demokratik uygulamalara doğru bir değişim olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma Reggio temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutumlarını ve çocuk merkezli uygulamalarını teşvik etmede etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dokümantasyon konusunda bilgilendirilmeleri, staj ve uygulamaları sırasında dokümantasyon kullanmalarını teşvik edilmesi önerilebilir. Ek olarak, gelecekteki araştırmalar Reggio Emilia yaklaşımının diğer ilkelerini inceleyebilir ve bunların öğretmen tutumlarına katkısını inceleyebilir. Sınıf gözlemleri gibi farklı veri toplama yöntemleri dokümantasyonun etkinliğini daha fazla analiz etmek için kullanılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri¹

Serdar DERMAN¹  Keziban Kaygısız² 

1Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye serdarderman@erbakan.edu.tr Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye kzbn_kygsz@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 22.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Türkçe Öğretmeni,
Merkezî Sınavlar,
Ket Vurma Etkisi.

Türk eğitim sistemi, tarihsel süreç içerisinde pek çok dönüşüm ve reforma tanık olmuştur. Özellikle son yıllarda eğitimde standardizasyonun ve merkezî değerlendirilmenin artması, bu değişimlerin en belirgin örneklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda, merkezî sınavlar, eğitimdeki kalite ve standartları belirlemede kritik bir role sahip olmuştur. Bu çalışma, Türk eğitim sisteminin kritik unsurlarından biri olan merkezî sınav sistemlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tepkilerini (görüşlerini), algılarıyla birlikte detaylıca analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın merkezine, Türkçe öğretmenlerinin sınav sistemine dair genel görüşleri, sınavın getirdiği yenilikler, bu yeniliklere öğretmenlerin tepkileri, sınavın öğrencilere etkileri, sınav sorularının niteliği, Türkçe dersi ile sınav arasındaki ilişki ve en nihayetinde sınavın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ne ölçüde yansıttığına dair görüşler alınmıştır. Bu çalışmanın önemi üç temel nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır: İlk olarak, merkezî sınavların öğretmenlerin gözünden çeşitli boyutlarla nasıl değerlendirildiği; ikinci olarak, bu sınavlara dair olumlu ya da olumsuz görüşlerin neler olduğu ve son olarak, merkezî sınavların, eğitim sürecine potansiyel engel teşkil edip etmediğinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın temel varsayımı, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, araştırma sorularını samimi bir şekilde ve gerçek görüşleriyle yanıtladıklarıdır. Ancak bu kapsamlı çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın örneklemini sadece İstanbul'da görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sebeple elde edilen bulguların, Türkiye'nin diğer bölgelerindeki öğretmenler için ya da farklı eğitim sistemleri için direkt olarak genelleştirilemeyeceğini belirtmek gerekir. Ayrıca, pandemi koşulları nedeniyle araştırma verilerinin tamamı online platformlar üzerinden toplanmıştır. Bu toplama yöntemi, geri dönüt kontrolünün tam anlamıyla yapılamaması nedeniyle bazı sınırlamalara sahiptir. Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınav sistemlerine dair derinlemesine görüşlerini ortaya koymakta, eğitimdeki bu kritik unsurun avantajları ve dezavantajları üzerine kapsamlı bir analiz sunmaktadır.

Turkish Teachers' Opinions on Central Examinations

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 22.08.2023

Accepted: 26.09.2023

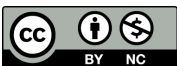
Published: 29.10.2023

Keywords:

Language Teacher,
Centralized
Examinations,
Washback Effect.

The Turkish education system has witnessed numerous transformations and reforms throughout its historical course. Particularly in recent years, the increase in standardization and centralized assessment in education has become one of the most prominent examples of these changes. In this context, centralized exams play a pivotal role in determining the quality and standards of education. This study aims to comprehensively analyze the reactions (views) of Turkish teachers towards these critical components of the Turkish education system, along with their perceptions. Central to the research are the general views of Turkish teachers on the exam system, innovations introduced by the exam, teachers' reactions to these innovations, effects of the exam on students, the quality of exam questions, the relationship between the Turkish course and the exam, and ultimately, views on how well the exam reflects the cognitive and affective characteristics of students. The significance of this study hinges on three main points: Firstly, how centralized exams are evaluated by teachers across various dimensions; secondly, what the positive or negative views on these exams are; and lastly, determining whether centralized exams potentially pose an impediment to the educational process. The fundamental assumption of this research is that the participating Turkish teachers have answered the research questions sincerely, reflecting their genuine views. However, there are certain limitations to this comprehensive study. Primarily, the sample of the research is solely composed of Turkish teachers working in Istanbul. Therefore, it's important to note that the findings cannot be directly generalized for teachers in other regions of Turkey or for different education systems. Furthermore, due to pandemic conditions, all research data was collected via online platforms. This collection method has certain restrictions, mainly because a full feedback control could not be performed. In conclusion, this study elucidates the in-depth views of Turkish teachers on centralized examination systems, providing an extensive analysis of the advantages and disadvantages of this critical component in education.

Atf/Citation: Derman, S. & Kaygısız, K. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1373-1399.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* Eğer çalışma hakkında belirtilmesi gereken (tez, proje, bildiri, vb.) bir açıklama varsa buraya yazılmamalıdır. Bu bilgiyi lütfen makale gönderim aşamasında başlık sayfasında belirtiniz.

GİRİŞ

Türkiye'nin eğitim sisteminde merkezî sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Her geçen yıl, bu sınavların etkisi artmakta ve bu sınavlar eğitim sürecinde daha belirgin bir şekilde yer almaktadır. Merkezî sınavlar, tarihsel olarak çoğunlukla yükseköğretime geçişte belirleyiciyken zamanla ortaöğretime geçişte ve yükseköğretim sonrası aşamalarda da kullanılmaya başlanmıştır. Yılda milyonlarca öğrenci ve mezun, daha iyi bir eğitim pozisyonu edinmek, bir işe girmek, lisansüstü eğitime başvurmak veya yabancı dil yeterliliğini belgelemek amacıyla sınavlara hazırlanmakta; özel derslere, dersanelere ve kurslara katılmaktadır (Büyükcan, 2015, s. 67). Türkiye'de, üniversitelere yerleştirilecek öğrencilerden kamu kuruluşlarında istihdam edilecek personellere, lisansüstü eğitim veya tıp ve dış hekimliği uzmanlık eğitimine hak kazanan kişilere kadar çeşitli alanlarda merkezî sınavlar belirleyici olmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim öğrencisi olabilmenin ön koşulu YKS'de başarılı olmaktır. Bireylerin hayatında büyük önem taşıyan meslek seçiminde YKS'nin belirleyici rolü dikkate alındığında, çeşitli açılardan zorlu bir süreç olan bu çok bileşenli sınavda başarılı olabilmenin güçlü ve dayanıklı bir zihin yapısına sahip olmayı gerektirdiği ortadadır (Yılmaz & Güven, 2022, s. 87). Bu sebeple Türkiye gibi diğer ülkelerde de merkezî sınavların, eğitim sistemini ve bu sistemin paydaşlarını etkilemesi beklenir. Ancak eğitim ve sınav sistemlerindeki çeşitlilik sebebiyle merkezî sınavların pozitif veya negatif etkilerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır (İlhan & Kınay, 2018, s. 97). Türkiye'nin eğitim sektöründe sınavlar kritik bir konumdadır ve her yıl öğrencilerin, ebeveynlerin ve iş arayan yetişkinlerin ana odak noktası haline gelmektedir. Türkiye'deki merkezî sınavlarla özellikle öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyi ve yetişkinlerin işyeri ve çalışacakları il seçimleri belirlenirken aynı zamanda sınav sonuçlarına göre "başarılı" ya da "başarısız" olarak tanımlanan bireylerin iş imkânları da bu sınavlarla belirlenmektedir. Bu durum, sınavların bireylerin hayatındaki önemini bir göstergesidir (Seçkin, 2015, s. 56). Buna göre başarı kavramı, artan merkezî sınav yoğunluğunda yüksek puanlar elde eden, okuldaki not ortalaması yüksek olan ve disiplinli, çalışkan öğrenci portresi çizen bireyleri ifade eder. Bu başarı şartları, genellikle yetenek, zekâ ve çalışkanlıkla ilişkilendirilir. Ancak bu tanım, başarıyı belirleyen ve büyük ölçüde göz ardı edilen toplumsal faktörleri dikkate almadan öğrencileri belirli bir kalıba sokma eğilimindedir. Dolayısıyla bireylerin çoğunlukla kendi anlamlı hedeflerine yönelmek yerine, genel kabul görmüş "amaçlara" ulaşma zorunluluğu hissettiği görülmektedir (Aylar, 2015, s. 64).

Merkezî sınavlar, öğrencilerin "hâkim olmaları gereken" bilgiyi değerlendirme ve öğrencileri başarılı veya başarısız olarak kategorize etme işlevi görür. Bu şekilde hem piyasanın talep ettiği iş gücü yetiştirilir hem de bu kişiler arasından en verimli performans gösterecek olanlar belirlenir. Türkiye'deki eğitim sisteminde merkezî sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilen puanlama ve sıralama işlemine büyük önem verilmekte ve bu konuda detaylı sonuçlar öğretmenler, veliler ve öğrencilerle paylaşılmaktadır (Evcin, 2015, s. 75). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bu merkezî sınavlar; isim, içerik ve uygulama şekilleri açısından sıklıkla yenilenmektedir (Berber & Anılan, 2018, s. 208). Merkezî sınav sisteminin kökenleri ülkemizde 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır (Kardeş Birinci, 2014, s. 9; Yanık, 2023, s. 19). 1955'te, yabancı dilde eğitim sunan kolejlerde öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla ilk defa ortaöğretime geçiş merkezî sınavı düzenlenmiştir. Bunun akabinde 1964'te Fen Liseleri, 1983'te Mesleki ve Teknik Liseler, 1985'te Anadolu İmam Hatip Liseleri, 1990'da Öğretmen Liseleri, 1999'da Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, 2003'te Sosyal Bilimler Liseleri ve 2005'te Spor Liseleri isimli okullar kurulmuş ve bu okullara öğrenci seçmek için merkezî sınavlar uygulanmıştır. 2007'de, MEB "Ortaöğretime Geçiş Yönergesi" yürürlüğe girmiştir ve Orta Öğretime Geçiş Sistemi ile seviye belirleme sınavları sistemde kilit bir role sahip olmuştur. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008'de sadece 6. ve 7. sınıflardaki öğrencilere uygulanmış olup 2009'dan itibaren ise 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine genişletilmiştir. Seviye belirleme sınavı her eğitim-öğretim yılı sonunda haziran ayında yapılmıştır. 2011-12 öğretim yılında ise seviye belirleme sınavının sadece 8. sınıflara uygulanmasına karar verilmiştir. 2013 yılında SBS'nin yerine Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulanmıştır (M. Güler vd., 2019, s. 338; Çakioğlu & Ergen, 2022, s. 53). Sonrasında 2018 yılında TEOG sınavının yerini "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav" almıştır (Bülbül Oğuz & Aktürk, 2021, s. 866).

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme, hayatımızı ve belli işler üzerinde anlaşmamızı kolaylaştıran bir kavramdır (Kan, 2013, s. 2). Yaşamın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da hangi aşamada olduğumuzu, eriştiğimiz sonuçları, başarı düzeyimizi görmemiz ve bunlardan yola çıkarak bir karara varmamız gerekir. Eğitim öğretimde öğrenciye kazandırmayı planladığımız bilgi, beceri, tutum, davranış gibi özellikleri öğrencinin ne ölçüde kazandığını görmek ve çalışmalarımızı ona göre düzenlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyarız (Uysal vd., 2013, s. 1). Ölçme değerlendirmedeki amaç bir karar vermektir. Bu karar ölçmeye konu olan varlıklara bir değer vermekle yani değerlendirme yapmakla eşdeğer bir durumdur. Olaylar, nesnelere veya bireyler hakkında yapılan ölçümlerin sonuçları verilecek kararın yeterliliği üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Mevcut ve olası hatalar dikkate alınarak ortak ve tekrar eden kullanımlar için en ideal düzeyde ölçme gerçekleştirilebilmek amacıyla gerekli kuralların oluşturulması gerekir. Bunun için de ölçü aracının standardize olması istenir. Daha önce kontrol edilmiş ve etkisi kanıtlanmış ölçme araçlarıyla da bu gerekliliğin karşılanması beklenir (Ercan & Kan, 2014, s. 211).

Türkçe dilde eğitimin verildiği Türk eğitim sisteminin en zaruri ihtiyacı Türkçenin en yetkin biçimde kullanılabilmesidir. Dilin inceliklerinin bilinmesi tüm dersleri kapsayan anlama anlatma becerilerinin noksatsız olması eğitimin bütün disiplinlerine hizmet edecektir. Bu sebeple Türkçe dersine verilen önemin bir derece daha öne çıkması anlaşılır bir durumdur. Türkçe dersinin kendi bütünlüğü içindeki beceri alanlarının başarı düzeyi, etkili ölçme değerlendirme uygulamalarıyla titizlikle tespit edilmelidir (Maden & Durukan, 2011, s. 213). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın omurgasını dört temel dil becerisi (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) oluşturmaktadır (Garip & Göçer, 2022, s. 114). Bu dört beceri de anlama ve anlatma becerileri olmak üzere kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma anlama becerileri, konuşma ve yazma ise anlatma becerileri başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Her biri başlı başına bir bilimsel içerik olan bu beceriler uygulamada bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin anlam kurma sürecini birbirini etkileyen bir dizge olarak değerlendirirsek dilin dört temel becerisini birbirinden ayırmak mümkün değildir diyebiliriz (Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012, s. 343).

Merkezî Sınavların Ket Vurma Etkisi

Eğitim süreçlerinin her zaman öngörebildiğimiz ve bazen de tahmin edemediğimiz birçok yan etkisi olduğunu; ve bu etkilerin öğrenme sonuçları üzerinde bazen olumlu, bazen de olumsuz etkileri olduğunu biliyoruz. Ölçme ve değerlendirme sürecinin sonuçları algılama ve başarıyı değerlendirme konusunda ne kadar önemli olduğu bir gerçektir. Yapılan sınavların olumlu etkilerini düşündüğümüzde; öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini, düzenli ve disiplinli çalışmaya yönlendirdiğini ve öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını kabul ettirdiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı, ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan potansiyel hata oranı ve sürecin “hedefinin” öğrenciler tarafından öğrenmek değil, dersten geçmek olarak algılanması, ölçme ve değerlendirme sürecinin olumsuz etkileri olarak gösterilebilir. Tüm bu etkileri düşündüğümüzde doğru tespitler yapabilmemiz için öncelikle yeteneklerin ölçümü ile ilgili ne tür değerlendirmeler yapıldığının bilinmesi ve bunların geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Sınavların ölçme-değerlendirme etkilerini ifade etmek için İngilizcede “washback effect” terimi kullanılırken Türkiye'deki literatürde bu etki, “ket vurma etkisi, dalga etkisi, sınav etkisi ve geri yıkama etkisi” gibi terimlerle ifade edilmiştir ve bu çalışmada uzman görüşüne dayanarak “ket vurma etkisi” terimi kullanılmıştır (Polat, 2017, s. 36). Bu terim, dil değerlendirmesi üzerine yapılan literatürde, dil öğretimi ve öğrenme süreçlerinde testlerin etkisini anlamak için sıklıkla tercih edilmektedir (Alderson & Wall, 1993; Bachman, 1995). Eğitimde testlerin ve değerlendirmelerin etkisi, özellikle de bunların öğretim ve öğrenme süreçlerini nasıl etkileyebileceğini tartışılmaktadır. Ket vurma etkisi, bir test veya değerlendirme sonucunda öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişikliklere atıfta bulunmaktadır (Alderson & Wall, 1993).

Ket vurma etkisi pozitif ve negatif ket vurma etkisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Holm & Kousholt, 2009). Olumlu ket vurma etkisi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde öğretim pratiğinin değişmesini içermektedir. Örneğin, bir test öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçüyorsa ve öğretmenler

bu nedenle öğretimlerini eleştirel düşünme üzerine daha fazla odaklamaya başlıyorsa bu olumlu bir ket vurma etkisidir. Negatif ket vurma etkisi ise genellikle sadece testteki belirli konulara veya becerilere aşırı derecede odaklanan öğretim pratiği ile sonuçlanır. Bu, öğrencilerin geniş bir bilgi tabanı ve genel becerilere sahip olma fırsatını kaçırmalarına neden olabilir. Bu tür bir durum, öğretimin sadece testte iyi sonuç almak için “öğretmeye” odaklandığı durumlarda görülmekte ve genellikle eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Biggs, 1995; Cheng, 1999; Hughes, 2003).

Alan Yazındaki Çalışmalarının Özetlenmesi

Merkezî sınavlarla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış ve rastlanan araştırmalar bu bölümde; (a) öğrenci ve öğretmen görüşleri, (b) etki analizleri ile (c) öğretim ve ölçme-değerlendirme modelleri açısından gruplandırılarak özetlenmiştir.

İlk olarak öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından çalışmalar listelenmiştir. Kahraman (2014) yapmış olduğu çalışmada, merkezî sınavların etkilerini belirleme, okulun çeşitli paydaşlarını aydınlatma ve uygulama sürecindeki hataları belirginleştirme konusunda önemli bir rol oynadığına değinmiştir. Çoğu öğretmen, merkezî sınavın gerekliliğini kabul etse de uygulamanın ilk safhasının birtakım eksiklikler barındırdığını ifade etmiştir. Sınavda çoktan seçmeli sorulara olan bağımlılığın devam edeceği, ancak diğer soru türlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Can (2017) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, merkezî sınavların düzenlenmesi ve yönetilmesi, soruların oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi, tüm ilgili tarafların etkin bir biçimde bilgilendirilmesi ve öğrencilerin sınavlara hazırlanması alanlarında iyileştirmeler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir bölümü (116 kişi), merkezî sınav uygulamalarının olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde olumsuz sonuçlara Ulusoy (2020) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesine yönelik çalışmada da ulaşılmıştır. Çalışmada, elde edilen ilk kavramsal ve en çok metaforun “rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS” kategorisinde yapılması ve bu kategoride toplam 70 öğrencinin 30 metafor üretmeleri, “zorluk”, “stres”, “ahiret sınavı”, “kötü bir şey” ve “ölüm” metaforlarının en yüksek frekansa sahip metaforlar olması değerlendirildiğinde öğrencilerin LGS’yi stres, korku, kaygı, zorluk ve rahatsızlık veren yapıda algıladıkları görülmektedir. Buldur & Acar (2019) çalışmada, öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik düşüncelerinin cinsiyet, meslekte geçirilen süre ve branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenler merkezî sınavları olumlu bir perspektif ile değerlendirmiş olsalar da sınavların öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri konusunda yaygın bir görüşe sahiptirler. Bu bulgular, Türkiye’deki eğitim politikalarını önemli ölçüde etkileyebilir ve öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgular. Ayrıca çalışmanın ölçeği, orijinal iki faktörlü yapı ile Türkçe formu arasında farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkların nedenleri ve sonuçları daha fazla araştırmayı gerektirmektedir. Çetin & Ünsal (2019) çalışmada, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yansıtılmıştır. Öğretmenler, sınav odaklı konulara ve teknik ayrıntılara eğilim gösterirken araştırma, sorgulama, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli öğrenme ve öğretme süreçlerini ihmal etmelerine yol açabilmektedir. Bu anlayış, mevcut eğitim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu değildir. Ek olarak merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik sağlığını da olumsuz etkileyebilir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarında sınav odaklı yaklaşımlardan uzak durmalarını önermektedir. Karakaya vd. (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin merkezî sınavlara ilişkin düşüncelerinin cinsiyet, branş, kitap yazarlığı ve öğretmenlik deneyimine bağlı olarak değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Genellikle öğretmenler, merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilemiştir. Fakat öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve kitap yazarlıklarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, Türkiye’nin eğitim sistemi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Kızılkapan & Nacaroğlu (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin sınavın niteliği, öğrencilere olan etkileri ve fen bilimleri ders programı ile ilişkisi gibi hususlardaki düşünceleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınav sorularının öğrencilerin okul içindeki fen başarılarıyla uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin çoğunluğu, sınavın öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini düşünmüştür. Ancak bir kısım öğretmen, sınavın öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini tam olarak yansıtmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin en geniş kapsamlı anlaşma sağladığı

görüŒ, sınavın öğretmenlerde ders konularını tamamlayamama stresi oluşturduğu yönündedir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenlerin görüşleri açısından çeŒitli yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. ÖzdaŒ (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler merkezî sınav sistemini negatif bir biçimde değerlendirmişlerdir. Öğrenciler, sınavların stresli olduğunu ve sonuçlarının yaşamlarını etkilediğini ifade etmişler. Öğretmenler ise sınavların öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verdiğini ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamayacağını dile getirmişler. Bu bulgular, merkezî sınav sisteminin iyileştirilmesi adına önem arz etmektedir. Doğuş vd. (2020) çalışmasında, görme engelli bireylerin sınavlara erişiminde yaşadığı zorluklar ve sınav kılavuzuna ulaşmada yaşanan problemler belgelenmiştir. Soruların anlaşılması ve yanıtların verilmesi konularında da zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, merkezî sınav düzenlemelerinde yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi için önemli bir veri kaynağı olabilir. Karakaya vd. (2020) çalışmasında, fen liselerinde çalışan öğretmenlerin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu, merkezî sınav sisteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığına inanmaktadır. Ancak bazıları sistemin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmekte, özellikle sınav kaygısı ve stresinin öğrenci performansını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler sınavların öğrencilerin gerçek potansiyelini yansıtmadığını düşünmektedir. Bu çalışma, merkezî sınav sisteminin hem akademik başarıyı artırabileceğini hem de öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir. Acar & Buldur (2021) çalışmasında, merkezî sınavların öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler, merkezî sınavların öğrenme düzeylerini ölçmede önemli olduğunu düşünürken öğrenme sürecinin ve öğretim programının tamamlanmasının üzerindeki baskıyı da belirtmişlerdir. Ayrıca merkezî sınavların sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirilmesi ve okulun başarısının belirlenmesi öğretmenler üzerinde stres oluşturmuştur. S. Ercan & Çakar'ın (2021) çalışmasında, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgi ve başarısının destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım oranlarına bağlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kurslara katılım oranları arttıka matematik derslerine olan ilgileri ve başarıları da artmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik derslerinde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin daha fazla özel ders vermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yakar'ın çalışmasına göre (2022) öğrencilerin motivasyon kaynakları hem olumlu hem de negatif yönde etkilemiştir ve bu kaynaklar zaman içinde değişmiştir. Öğrencilerin uzun vadede daha stabil bir içsel motivasyona sahip olabilmeleri için ilgili paydaşlar tarafından gerekli düzenlemelerin ve çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İkinci olarak etki analizleri açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Wöβmann (2003) çalışmasında aile arka planının, kaynakların ve kurumların matematik ve fen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Özellikle okul kaynakları ve öğretmen kalitesi gibi kurumsal faktörlerin öğrenci performansı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma kaynak farklılıklarının, uluslararası öğrenci performansındaki farkları tam olarak açıklayamadığını göstermiştir. Wöβmann (2005) çalışmasına göre merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisi sınırlıdır. Bu etkinin öğrenci özellikleri, aile arka planı ve okul özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin merkezî sınavların annenin doğum ülkesinin bilimsel performansa etkisini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisinin öğrencinin yetenekleri, okulun özerkliği ve uygulamanın gerçekleŒtiđi sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak deđiŒtiđi tespit edilmiştir. Backes-Gellner & Veen (2008)'ın çalışmasında, merkezî sınavların eğitim kalitesi standartları ve işgücü piyasası sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Merkezî sınav uygulamalarının öğrencilere okul seçimlerinde daha fazla bilgi sağladığı ve eğitim kalitesi standartlarını yükselttiği bulunmuştur. Ayrıca, merkezî sınavların işgücü piyasasında daha yüksek ücret primlerine yol açtığı da belirlenmiştir. Bol vd. (2014)'un çalışmasında, müfredat izleme ve merkezî bitirme sınavları uygulamalarının, öğrencilerin sosyal arka planının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini azalttığı görülmüştür. Ancak okul seviyesinin dikkate alınması, öğrencilerin okul içindeki öğrenme süreçlerinin ve öğretim yöntemlerinin sistem özelliklerinin etkilerini doğru bir şekilde tahmin etmeyi zorlaŒtırabilmektedir. Maué (2017)'nin çalışmasında, merkezî bitirme sınavının öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu, öğretmen performansı, öğrenci motivasyonu ve okul iklimi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu sonuçlar, merkezî sınav politikalarının belirlenmesinde öğrencilerin duygusal refahının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Cansız vd. (2019) çalışmasında, özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre

matematik ve fen bilimleri derslerinde daha başarılı olduğu tespit etmiştir. Ek olarak öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler arasında öğrencinin cinsiyeti, aile durumu, eğitim seviyesi ve meslek grupları gibi kontrol değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği yönünde önemli bir tartışmayı gündeme getirmiştir.

Üçüncü olarak öğretim ve ölçme-değerlendirme modelleri açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Erdogan vd. (2011) çalışmasında, çoklu regresyon analizi kullanılarak Türkiye'deki ilkököl öğrencilerinin başarısını öngören faktörler belirlenmiştir. Bu analiz, veri incelenmesi ve faktörlerin tanımlanması konusunda son derece etkili olmuştur. Çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki eğitim sisteminin iyileştirilmesi için alınabilecek önlemlere ışık tutmaktadır. Örneğin öğretmen-öğrenci oranının düşürülmesi, okul-öğrenci oranının artırılması ve sınıf-öğrenci oranının azaltılması gibi adımlar, öğrencilerin eğitim kalitesini artırabilir ve Türkiye'deki eğitim sisteminin daha adil ve eşit hale gelmesine yardımcı olabilir. Büchter & Pallack (2012) çalışmasında, Zentrale Prüfungen tarafından belirlenen standartların öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Standartların belirlenmesi genellikle dolaylı bir süreç olup bu standartlar öğrenci performansını etkilemek için kullanılan çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu bulgular, merkezî sınav ve benzeri sınavların öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanıldığı durumlarda, öğrenci performansını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Vohns (2012) çalışmasında, Rasch modelinin kullanımının avantajları ve dezavantajları üzerine bir tartışma sunmaktadır. Ayrıca modelin uygulanmasında yaşanan zorluklar ve modelin kullanımının sınırlılıkları da ele alınmıştır. Wurster vd. (2017) çalışmasında, verinin öğretim geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu verileri kullanarak öğrenci başarısını artırma potansiyelini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kullandıkları veri çeşitliliği ve bu verileri nasıl yorumladıkları konusunda farklılıklar olduğu da tespit edilmiştir. Bu nedenle veriyi doğru bir şekilde yorumlayabilme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkili kararlar alabilme becerilerini geliştirmek üzere öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Akar (2019) çalışmasında, sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yazılı sınav sorularının çoğunlukla hatırlama düzeyinde olduğu, merkezî sınav sorularının ise genellikle anlama, yorumlama ve sentezleme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, merkezî sınav sorularının okuma becerilerini daha fazla ölçtüğü, yazılı sınav sorularının ise dil bilgisi ve yazım kurallarına daha fazla odaklandığı tespit edilmiştir. Bülbül Oğuz & Aktürk (2021) çalışmasında, öğrencilerin genellikle "fiil çatısı" konusunda zorlandığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli rehberlik sağlayamadığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlere bu konuda öğrencilere daha fazla yardımcı olmalarını sağlayacak öğretim stratejileri önermişlerdir. Ayrıca Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'ndaki bazı konuların öğrencilerin karşılaştığı zorlukları artırdığına dikkat çekilmiştir. Bu nedenle Yazım Kılavuzu'nun gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önerilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel problem durumu, sıkça değişikliğe uğrayan merkezî sınav sistemleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi ve bu duruma dair genel önerilerin öğrenciler, eğitimciler ve yasa yapıcılar için sunulmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere (sorulara) ve alt problemlere (alt sorulara) cevap aranmaktadır.

- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavla ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın üç önemli yönü bulunmaktadır. Bunlar:

- ❖ Merkezi sınavların Türkçe öğretmenleri tarafından (sisteme getirdiği yenilikler, öğretmen tarafından algılanan yenilikler, öğrencilere etkileri, sorularının niteliği, Türkçe dersinin ders programı ile ilişkisi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması açısından) değerlendirilmesi,
- ❖ Merkezi sınavlarla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi,
- ❖ Merkezi sınavların ket vurma etkisiyle olan durumunun incelenmesidir.

Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcılarının araştırma sorularını gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Bu çalışma için araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sayıtları temelinde sınırlılıklar belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki Türkçe öğretmenleri oluşturduğu için sonuçlar, bu coğrafi bölgedeki öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla sonuçların Türkiye'nin diğer bölgelerine veya farklı eğitim sistemlerine genelleştirilmesi konusunda dikkatli olunmalıdır. Araştırma verileri pandemi dönemi nedeniyle çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular çevrimiçi veri toplamadan kaynaklı verilerin geri dönüt kontrolünün yapılamaması nedeniyle veri tabanına kaydedilen verilerle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınava ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “merkezi sınavlara yönelik görüşler” anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Anketi: Genç (2005) tarafından geliştirilen Buldur & Acar (2019) tarafından Türkçeye çevrilen “Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler” anketi kullanılmıştır. Anket formu olumlu ve olumsuz görüş boyutları olmak üzere 12 ifadeden oluşmaktadır. Olumlu görüş boyutunda 7 ve olumsuz görüş boyutunda 5 ifade yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri daha derinlemesine tespit etmek amacıyla İnceoğlu'nun geliştirmiş olduğu (2015) ve Kızılkapan & Nacaroğlu'nun çalışmasında (2019) kullanmış olduğu veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunda 6 temel soru yer almaktadır. Bu sorular:

- ❖ Merkezi sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın öğrencilere etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmaya katılanlarla ilgili; cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi hakkında kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 11.11.2022 tarih, 12 toplantı sayılı ve 397 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra 12 Nisan – 10 Haziran 2023 tarihleri arasında İstanbul’un Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerine anketin uygulanması için 13.03.2023 tarih ve E-59090411-20-72118687 sayılı İstanbul Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulanması için ikinci bir izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 11.11.2022 tarih, 12 toplantı sayılı ve 397 karar nolu etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra 12 Nisan – 10 Haziran 2023 tarihleri arasında İstanbul’un Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerine anketin uygulanması için 13.03.2023 tarih ve E-59090411-20-72118687 sayılı İstanbul Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulanması için ikinci bir izin alınmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan “Merkezî Sınavlara Yönelik görüşler Anketi” “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 519 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 51 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır. Araştırma toplanan veriler bağlamında nitel bir paradigmaya sahiptir. Araştırma verileri iki aşamada toplanmış olup ilk aşamada Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıflandırma türü kapalı uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini derinlemesine almak amacıyla 6 maddelik açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmen sayısı 519 kişidir. Bu aşamaya katılan öğretmenlerin demografik verileri Tablo 1 – 5 aralığında verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Kadın	352	%67,8
Erkek	167	%32,2
Toplam	519	%100,00

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımını yansıtmaktadır. Toplam 519 öğretmen olduğu görülmekte olup bu sayının %67,8’ini (352) kadınlar ve %32,2’sini (167) ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmen popülasyonunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir oranda temsil edildiğini görülmektedir. Tablo 2’de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	% (Yüzde)
≤ 34	198	%38,2
≥ 35	321	%61,8
Ortalama	37 (≈37,02)	(±7,013)
Toplam	519	%100,00

Tablo 2 Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımını göstermektedir. Toplamda 519 Türkçe öğretmeni incelenmiş olup, bunların %38,2’si (198) 34 yaş veya daha genç iken, %61,8’i (321) 35 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24-63 arasında olup yaş ortalaması yaklaşık olarak 37 (37,02±7,013) olarak bulunmuştur. Öğretmenler arasında, 35 yaş ve üzeri grup, 34 yaş ve altı gruba kıyasla önemli ölçüde daha büyüktür. Bu, Türkçe öğretmenlerinin genellikle daha yaşlı bir demografikte yoğunlaştığını gösterebilir veya belki de daha genç öğretmenlerin oransal olarak daha az olmasının sebebi, kıdemli öğretmenlerin meslekte daha uzun süre kalma eğiliminde olması olabilir. Tablo 3’te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

gösterilmektedir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Lisans	420	%80,9
Yüksek Lisans	96	%18,5
Doktora	3	%0,06
Toplam	519	%100,00

Tablo 3'te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9 oranında; 420) lisans seviyesinde eğitime sahiptir. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı ise %18,5'tir (96). Doktora derecesine sahip olan Türkçe öğretmenlerinin oranı ise çok düşük olup yalnızca %0,06'dır (3). Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans seviyesinde eğitimli olduğu görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı da dağılımın önemli bir kısmını oluştururken doktora derecesine sahip olanların sayısı oldukça düşüktür. Genellikle öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek lisans seviyesini geçmediğini veya bu seviyede eğitim almanın Türkçe öğretmenliği için daha az yaygın veya gerekli olduğu düşünülmektedir. Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	244	%47,0
5 – 8 arası	150	%28,9
9 – 12 arası	86	%16,6
> 12	39	%7,5
Ortalama	6 (≅6,01)	(±4,585)
Toplam	519	%100,00

Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda ne kadar süre çalıştıklarına ilişkin veriler sunulmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin neredeyse yarısı (%47,0; 244) mevcut kurumlarında 4 yıl veya daha az bir süredir çalışmaktadır. 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı %28,9 (150), 9-12 yıl arasında çalışanların oranı %16,6 (86) ve 12 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin oranı %7,5'tir (39). Bu verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında 8 yıl veya daha az bir süredir çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma aralığı 1-33 arasında olup ortalama çalışma süresi yaklaşık 6 yıldır (6.01±4.585). Genellikle Türkçe öğretmenleri mevcut kurumlarında görece daha kısa süreler boyunca çalışmaktadırlar. Tablo 5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	73	%14,1
5 – 8 arası	80	%15,4
9 – 12 arası	110	%21,2
> 12	256	%49,3
Ortalama	13 (≅ 13,46)	(±7,775)
Toplam	519	%100,00

Tablo 5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süreleri gösterilmektedir. Çalışan Türkçe öğretmenlerin %14,1'i (73) toplamda 4 yıl veya daha az bir süre çalışmıştır. 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin oranı %15,4 (80) olarak belirlenmiştir. Bu sürenin 9-12 yıl arasında olduğu öğretmenlerin oranı %21,2 (110) ve 12 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenlerin oranı %49,3 (256) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin toplam çalışma aralığı 1-43 arasında olup ortalama toplam çalışma süresi ise yaklaşık 13 yıldır (13,46±7,775). Türkçe öğretmenlerinin kariyerlerine genellikle uzun vadeli bir şekilde devam ettikleri görülmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasına toplam 51 öğretmen katılmış olup katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda (Tablo 6 – 10) verilmiştir. Tablo 6'da Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Kadın	39	%76,5

Erkek	12	%23,5
Toplam	51	%100,00

Araştırmaya toplamda 51 kişi katılmış olup kadın öğretmenlerin sayısı 39, erkek öğretmenlerin sayısı ise 12'dir. Kadın öğretmenlerin oranı (%76,5) örneklemin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin oranı (%23,5) daha düşük olup erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha az sayıdadır. Tablo 7'de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	% (Yüzde)
≤ 34	35	%68,6
≥ 35	16	%31,4
Ortalama	34 (≈33,51)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

34 yaş ve altında olan öğretmenlerin sayısı 35'tir. Toplam grup içindeki oranlarının %68,6 olduğu görülmektedir. Öğretmenler genç bireylerden oluşmaktadır. 35 yaş ve üzeri olan bireylerin sayısı 16 olup toplam grubun %31,4'ünü oluşturmaktadır. Bu, yaşlı öğretmenlerin gençlere göre daha az sayıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24-45 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34'tür (33,51±5.057). Tablo 8'de Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Lisans	45	%88,2
Yüksek Lisans	6	%11,8
Toplam	51	%100,00

Lisans seviyesine sahip olan öğretmenlerin sayısı 45'tir ve bu da örneklemin %88,2'sini oluşturmaktadır. Lisans eğitimi almış öğretmenler, toplam grubun büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yüksek lisans seviyesine sahip öğretmenlerin sayısı 6'dır ve bu da toplam grubun %11,8'idir. Bu sonuçlar yüksek lisans eğitimi almış öğretmen oranının daha düşük olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	31	%60,8
5 – 8 arası	10	%19,6
≥ 9	10	%19,6
Ortalama	5 (≈4,90)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

Mevcut kurumda 4 yıl veya daha az süreyle çalışan öğretmenlerin sayısı 31'dir ve bu da toplam grubun %60,8'ini oluşturmaktadır. Bu, öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında nispeten yeni olduğunu veya 4 yıldan daha kısa bir süre önce göreve başladığını göstermektedir. 5 ile 8 yıl arasında aynı kurumda çalışan öğretmenlerin sayısı 10'dur; bu, toplam grubun %19,6'sını oluşturmaktadır. 9 yıl veya daha uzun süre aynı kurumda çalışan öğretmenlerin sayısı da 10'dur (%19,6). Bu verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun yeni öğretmenlerden oluştuğu ve daha az sayıda öğretmenin 5 yıl veya daha uzun süre aynı kurumda çalıştığı görülmektedir. Ayrıca ortalama çalışma süresinin yaklaşık 5 (4,90±5.057) yıl olduğu belirtilmiştir. Tablo 10'da Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	10	%19,6
5 – 8 arası	8	%15,7
9 – 12 arası	18	%35,3
≥ 12	15	%29,4
Ortalama	11 (≈ 10,47)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

4 yıl veya daha az süreyle toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 10'dur ve bu da örneklemin %19,6'sını

oluşturmaktadır. Bu gösterge, belirli bir grup veya topluluk içinde daha yeni öğretmenlik kariyerine başlamış bireylerin oranını göstermektedir. 5 ile 8 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 8'dir, bu da örneklemin %15,7'sidir. 9 ile 12 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 18'dir ve örneklemin %35,3'ünü oluşturmaktadır. Bu gösterge, daha deneyimli öğretmenlerin oranını göstermektedir. 12 yıl veya daha uzun süre toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 15'tir ve bu da örneklemin %29,4'üdür. Bu gösterge önceki gibi oldukça deneyimli bir grup öğretmenin bulunduğu belirtmektedir. Ayrıca ortalama toplam çalışma süresi yaklaşık 11 (10,47±5.057) yıldır.

Araştırmadan elde edilen bulgular iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada “Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler Anketine” ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular aynı zamanda araştırmamızın 1. alt problemini oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Formda yer alan her soru bir alt problem olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, araştırmamızın 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. alt problemlerini oluşturmaktadır. Tablo 11’de Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin değerleri yer almaktadır.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Değerleri (%)

İfadeler	1	2	3	4	5
“Merkezî Sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarım hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.”	%14.5	%9.8	%35.1	%25.2	%15.4
“Öğrencilerimin testlerde yüksek başarı göstermelerini sağlama baskısı altında olduğum için merkezî sınavlar değerlendirme uygulamalarım üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.”	%10.0	%13.1	%25.8	%29.1	%22.0
“Merkezî sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.”	%4.2	%1.0	%8.7	%16.2	%69.9
“Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.”	%20.6	%25.2	%32.9	%11.9	%9.2
“Merkezî sınavlar öğretim uygulamalarımı geliştirmeme katkı sağlıyor.”	%19.3	%21.6	%32.6	%16.2	%10.4
“Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeme yardımcı olur.”	%15.0	%18.7	%32.4	%22.9	%11.0
“Merkezî sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.”	%17.5	%25.6	%32.8	%14.1	%10.0
“Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.”	%3.5	%7.5	%20.0	%29.7	%39.3
“Merkezî sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.”	%20.0	%19.7	%27.7	%21.8	%10.8
“Öğrencilerim merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.”	%3.9	%3.7	%12.5	%20.2	%59.7
“Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.”	%25.8	%15.0	%26.8	%19.5	%12.9
“Merkezî sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.”	%11.2	%16.8	%36.8	%19.5	%15.8

(1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %14,5’i “merkezî sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarım hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %9,8’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %35,1’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %25,2’si “katılıyorum”, %15,4’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %40,6’sı “merkezî sınavların hem kendi değerlendirme uygulamalarının hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesine sahip oldukları” söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %10,0’u “merkezî sınavlar değerlendirme uygulamalarım üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %13,1’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %25,8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %29,1’i “katılıyorum”, %22,0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %51,1’inin “merkezî sınavların değerlendirme uygulamaları üzerinde olumsuz etki doğurduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %4,2’si “Merkezî sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %1,0’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %8,7’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16,2’si “katılıyorum”, %69,9’u ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %86,1’inin “Merkezî sınavların öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik ettiği” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20,6’sının “Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %25,2’si “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32,9’u ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %11,9’u “katılıyorum”, %9,2’si ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %21,1’inin “Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine” inandığı düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %19,3’ünün “Merkezî sınavlar öğretim uygulamalarımı geliştirmeme katkı

sağlıyor.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %21.6’sı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.6’sı ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16.2’si “katılıyorum”, %10.4’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %26.6’sının “Merkezî sınavların öğretim uygulamalarını geliştirmeye katkıda bulunduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %15.0’ı “Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeye yardımcı olur.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %18.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.4’ü ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %22.9’u “katılıyorum”, %11.0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %33.9’unun “Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçların öğrencilerin gelişimini değerlendirmede yardımcı olduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %17.5’i “Merkezî sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %25.6’sı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %14.1’i “katılıyorum”, %10.0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %24.1’inin “Merkezî sınav sonuçlarının öğretim programlarının planlanmasında çok yararlı olduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.5’i “Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %7.5’i “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %20’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %29.7’si “katılıyorum” ve %39.3’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %69.0’ının “Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanların onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmadığı” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20.0’ı “Merkezî sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %19.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %27.7’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %21.8’i “katılıyorum”, %10.8’i ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.6’sının “Merkezî sınavların okulların başarısını ortaya koymada yararlı olduğu” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.9’u “Öğrencilerim merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %3.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %12.5’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %20.2’si “katılıyorum”, %59.7’si ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %79.9’u “Öğrencilerinin merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında olduklarını” düşünmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25.8’i “Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %15.0’ı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %19.5’i “katılıyorum”, %12.9’u ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.4’ünün “Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşviklerinin test sonuçlarına göre belirlenmesi gerektiği” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %11.2’si “Merkezî sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %16.8’i “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %36.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %19.5’i “katılıyorum”, %15.8’i ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %35.3’ünün “Merkezî sınavların yaptığı öğretimin etkililiğini düşürdüğü” düşüncesinde oldukları söylenebilir. İlk olarak 51 Türkçe öğretmenin “Merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra gruplandırılmıştır. Elde edilen gruplar; “beceriler ve öğrenme yöntemleri”, “genel değerlendirmeler ve görüşler”, “objektiflik ve eşitlik” ile “sınavın içeriği ve yapısı” şeklindedir. Tablo 12’de beceriler ve öğrenme yöntemlerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 12. Beceriler ve Öğrenme Yöntemlerine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrencileri ezberden ziyade anlamaya, analiz etmeye yönlendirdiğini düşünüyorum.”	TÖ ₄	Analitik Düşünme
“Merkezî sınavlar test çözmeye odaklandığı için öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine engel olmaktadır.”	TÖ ₅	Üst Düzey Beceri Engeli
“Yeni nesil sorular analitik bakış açısını kazandırması açısından yararlı fakat çok iyi öğrencilere yönelik olması iyi öğrencilerin başarı olarak kaybolmasına sebep olabilmektedir.”	TÖ ₁₁	Analitik Bakış
“Öğrencilerde mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirebilir.”	TÖ ₁₂	Mantıksal Beceri
“Yeni nesil denilen anlama ve yorumlamaya dayalı soru tarzı ve ezberciliğin sona ermesi.”	TÖ ₁₇	Anlama ve Yorumlama
“Sınavdaki sözel mantık soruları ve okuduğunu anlamının öneminin artması güzel.”	TÖ ₁₈	Sözel Mantık
“Belli bir süreçten sonra merkezî sınavı girildiği için süreci iyi geçiren öğrenciler daha başarılı olduğunu kendi okulunda görüyorum. Çok çaba göstermeyen öğrenciler zekâ seviyesi yüksel bile olsa LGS gibi sınavlarda yüksek bir başarı göstermiyorlar. Yani düzenli çalışma alışkanlığı ve takibi gerektiriyor.”	TÖ ₁₉	Düzenli Çalışma
“Türkçenin özellikle mantık sorularıyla matematiğe yaklaştırıldığını, dil bilgisinin öneminin göz ardı edildiğini düşünüyorum.”	TÖ ₂₀	Mantık-Tabanlı Dil Bilgisi
“Soru tarzları eleyici ve kişinin kendisini geliştirmesine uygun.”	TÖ ₂₄	Eleyici Soru Tarzı
“Görsel okuma, dikkat, mantıksal ilişki kurma gibi farklı becerilerin geliştirilip ölçülmesi açısından faydalı olabilir. Fakat Çoğu öğrenci kitap okuyup sosyalleşme spor yapma gibi aktiviteleri göz ardı edebilmektedir.”	TÖ ₂₇	Farklı Beceriler
“Sözel mantık soruları ve görsel okuma çocukları okuduğunu anlama ve yorum yapma yönünden güçlendirmektedir.”	TÖ ₃₂	Okuduğunu Anlama
“Okuma-anlamaya dayalı sorularla artış olmasını olumlu buluyorum. Dil bilgisinin azaltılmış olması öğrencilerimiz için daha iyi oldu diye düşünüyorum.”	TÖ ₃₇	Okuma-Anlama Artışı
“Beceri temelli soruların merkezî sonuçlarda yer alması, öğrencilerin ezbere dayalı bilgileri yerine düşünce süreçlerinin değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu nedenle özellikle Türkçe dersindeki yeniliklerin olumlu olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₄₂	Beceri Temelli Değerlendirme
“Hızlı okuma ve mantık-muhakeme becerisini arttırdığı söylenebilir.”	TÖ ₄₃	Hızlı Okuma, Mantık-Muhakeme
“Soruların daha çok okuduğunu anlama ve mantık soruları üzerinden devam etmesi faydalı olur.”	TÖ ₄₅	Okuduğunu Anlama ve Mantık
“Düşünmeye yönelik olarak sorular hazırlanması güzel olmuştur.”	TÖ ₅₀	Düşünmeye Yönelik Sorular

16 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**beceriler ve öğrenme yöntemleri**” kategorisindeki ifadelerin; eğitim sisteminin ve özellikle sınavların öğrencilerin belirli becerileri geliştirmesine, belirli öğrenme yöntemlerini kullanmasına nasıl katkıda bulunduğunu ve bazen de nasıl engel olduğunu kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **analitik düşünme** (öğrencilerin ezberden ziyade anlamayı ve analiz etmeyi öğrenmesi gerektiği), **üst düzey düşünme becerileri** (merkezî sınavların test çözmeye odaklı yapısının öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini engellediğini), **mantıksal beceriler** (öğrencilere mantıksal akıl yürütme becerileri kazandırma potansiyeli), **anlama ve yorumlama** (yeni nesil soruların öğrencilere metni anlama ve yorumlama becerisi kazandırma konusunda önemli olduğu), **düzenli çalışma** (merkezî sınavlarda başarı elde etmek için düzenli çalışma ve takip alışkanlığının gerekliliği), **farklı beceriler** (görsel okuma, dikkat, mantıksal ilişki kurma gibi farklı becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanırken öğrencilerin diğer sosyal aktiviteleri göz ardı etmemeleri gerektiği), **beceri temelli değerlendirme** (beceri temelli soruların merkezî sonuçlarda yer almasının, öğrencilerin ezbere dayalı bilgileri yerine düşünce süreçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olması), **hızlı okuma ve mantık-muhakeme** (sınavların, öğrencilerin hızlı okuma ve mantık-muhakeme becerilerini geliştirdiği) ve **düşünmeye yönelik sorular** (öğretmenler, düşünmeye yönelik soruların hazırlanmasının önemini) şeklindedir (TÖ₄ ifadesi analitik düşünme, TÖ₅ ifadesi üst düzey beceri engeli, TÖ₁₁ ifadesi analitik bakış, TÖ₁₂ ifadesi mantıksal beceri, TÖ₁₇ ifadesi anlama ve yorumlama, TÖ₁₈ ifadesi sözel mantık, TÖ₁₉ ifadesi düzenli çalışma, TÖ₂₀ ifadesi mantık-tabanlı dil bilgisi, TÖ₂₄ ifadesi eleyici soru tarzı, TÖ₂₇ ifadesi farklı beceriler, TÖ₃₂ ifadesi okuduğunu anlama, TÖ₃₇ ifadesi okuma-anlama artışı, TÖ₄₂ ifadesi beceri temelli değerlendirme, TÖ₄₃ ifadesi hızlı okuma, mantık-muhakeme, TÖ₄₅ ifadesi okuduğunu anlama ve mantık ile TÖ₅₀ ifadesi düşünmeye yönelik sorular). Tablo 13’te genel değerlendirmeler ve görüşlere göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 13. Genel Değerlendirmeler ve Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Pek bir farklılık göremiyorum, çocukları rekabete yarışa itmesini doğru bulmuyorum.”	TÖ ₁₃	Yarış Atmosferi
“Ezber dayalı eğitim, hayal dünyasına ket vurma, kendini ifade etmede sınırlandırma ve dershaneleri zengin etme gibi yeniliklere -tabii yenilik denirse- ezber olmuştur.”	TÖ ₁₄	Ezber Dayalı Eğitim
“Yenilikler yerinde oldu daha da iyileştirilebilir.”	TÖ ₁₅	İyileştirilebilir Yenilikler
“Olumlu buluyorum.”	TÖ ₂₆	Olumlu Yaklaşım

“Öğrencileri ders çalışmaya güdülüyor.”	TÖ ₂₉	Çalışma Motivasyonu
“Yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₃₅	Yenilik Eksikliği
“Her sınavda olduğu gibi yeniliklerin getirdiği olumlu ve olumsuz durumlar yaşanmaktadır.”	TÖ ₃₈	Karışık Yenilikler
“Merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₄₀	Yenilik Eksikliği
“Okullarda merkezî sınavlara öncelik verildiği için öğretim üzerinde olumsuz etki yaratıyor.”	TÖ ₄₇	Öğretim Etkisi
“Hiçbir şekilde verimli bulmuyorum.”	TÖ ₄₉	Verimsiz Yaklaşım
“Daha güzel.”	TÖ ₅₁	Memnuniyet İfadesi

11 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**genel değerlendirmeler ve görüşleri**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavlar ve yenilikler hakkındaki genel değerlendirmelerini ve görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **rekabet ve yarış** (sınavların çocukları aşırı rekabete ve yarışa ittiğini düşünmesi), **ezberci eğitim** (yeniliklerin -eğer onlara yenilik denirse- ezberce dayalı eğitime, hayal dünyasını sınırlamaya, ifade yeteneklerini kısıtlamaya ve dersaneleri zengin etmeye neden olduğu), **iyileştirme** (yapılan yeniliklerin yerinde olduğunu, ancak daha da iyileştirilebileceği), **çalışma motivasyonu** (sınavların öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiği), **yenilik eksikliği** (merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirmediği), **olumsuz etki** (merkezî sınavlara verilen önceliğin öğretimi olumsuz etkilediği), **verimlilik** (merkezî sınavları hiçbir şekilde verimli bulmadığı) ve **pozitif görüş** (yapılanları “daha güzel” olarak değerlendirmesi) şeklindedir. Türkçe öğretmenin **genel değerlendirmeler ve görüşlerine** ve bu görüşlerin kodlanmış (*TÖ₁₃ ifadesi yarış atmosferi, TÖ₁₄ ifadesi ezberce dayalı eğitim, TÖ₁₅ ifadesi iyileştirilebilir yenilikler, TÖ₂₆ ifadesi olumlu yaklaşım, TÖ₂₉ ifadesi çalışma motivasyonu, TÖ₃₅ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₃₈ ifadesi karışık yenilikler, TÖ₄₀ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₄₇ ifadesi öğretim etkisi, TÖ₄₉ ifadesi verimsiz yaklaşım ve TÖ₅₁ ifadesi memnuniyet ifadesi*) kategorileri yer almaktadır. Tablo 14’te objektiflik ve eşitliğe göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 14. Objektiflik ve Eşitliğe Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

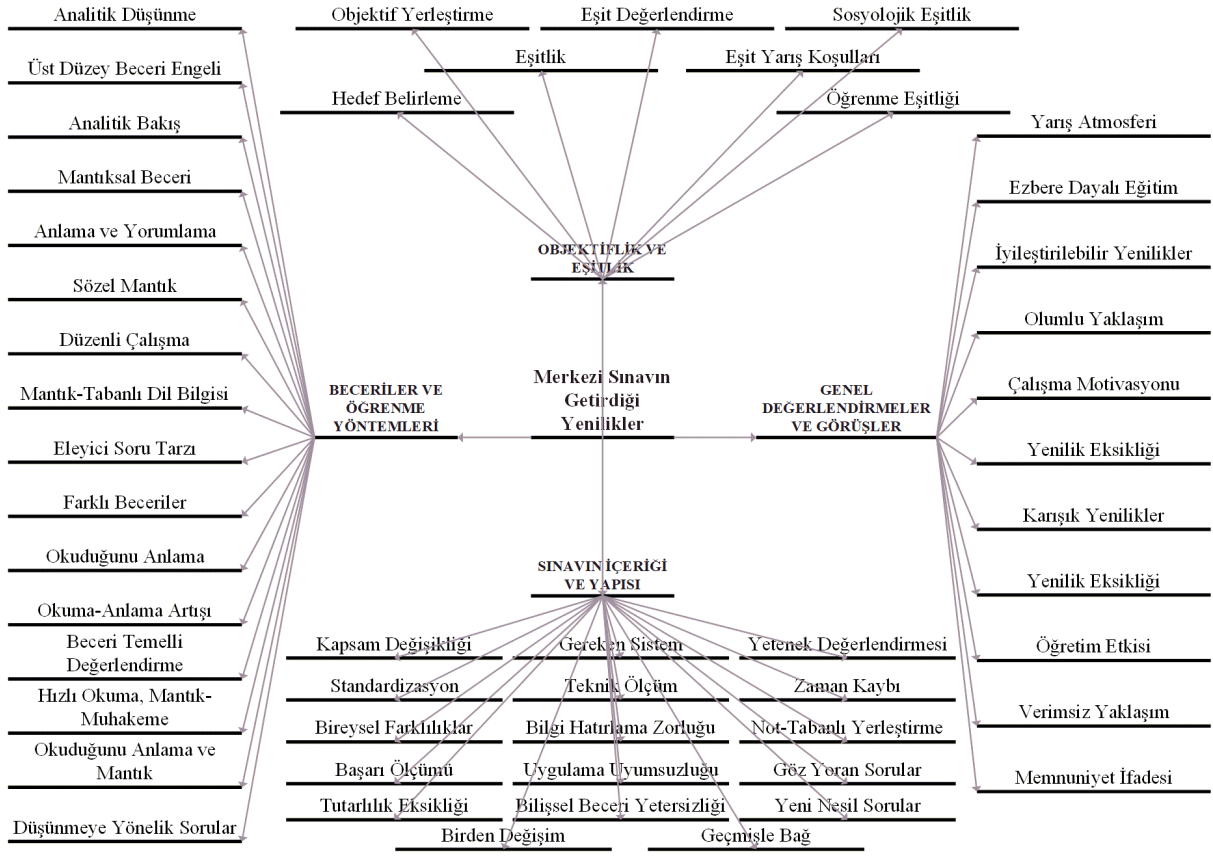
Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenci yerleştirmesini diploma notuyla yerleştirmeye kıyasla daha objektif kriterlere göre sağlamaktadır.”	TÖ ₁	Objektif Yerleştirme
“Tüm öğrenciler aynı sınava tabii tutulduğu için değerlendirme ve yerleştirme objektif olur.”	TÖ ₂	Eşit Değerlendirme
“Merkezî sınavlar öğrenciler arasındaki farklılığı (sosyolojik) en aza indirmiştir. Başarı açısından ise merkezî sınavların zorluğu ve belli bir kesime hitap etmesi nedeniyle öğrenciler açısından olumsuzdur.”	TÖ ₇	Sosyolojik Eşitlik
“Eşitlik.”	TÖ ₉	Eşitlik
“Çocuklar eşit şartlarda yarışmış olmaktadır.”	TÖ ₁₆	Eşit Yarış Koşulları
“Merkezî sınav öncelikle öğrencilerimizin İlköğretimde kendilerine bir hedef belirlemelerini sağlıyor bu da öğrencilerimizi güdülüyor ancak İlköğretim derslerine öğrencilerimizin daha fazla önem vermeleri için bu kademedeki ders başarılarının dam kimseye yerleşmede bir kriter olması gerektiğini düşünüyorum.”	TÖ ₃₉	Hedef Belirleme
“Merkezî sınavların ortak bir öğrenme ortamı sağlamak açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Okullar arasındaki öğrenme farklılıklarını azaltmak için teşvik edici olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₄₁	Öğrenme Eşitliği

7 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**objektiflik ve eşitlik**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların objektiflik ve eşitlik konusundaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **objektif değerlendirme** (merkezî sınavların, öğrenci yerleştirmesini daha objektif kriterlere göre gerçekleştirdiğini), **sosyolojik farklılıkların azalması** (merkezî sınavların sosyolojik farklılıkları minimuma indirdiğini belirterek sınavın zorluğu ve belirli bir kesime hitap etmesi nedeniyle bu anlayışın öğrenciler açısından olumsuz olabileceğini), **eşitlik** (merkezî sınavların eşitlik sağladığı), **motivasyon ve hedef belirleme** (merkezî sınavların öğrencilere hedef belirleme konusunda yardımcı olduğunu ve öğrencileri motive ettiğini) ve **ortak öğrenme ortamı** (merkezî sınavların ortak bir öğrenme ortamı sağlama açısından faydalı olduğunu ve okullar arasındaki öğrenme farklılıklarını azaltmada teşvik edici olduğunu) şeklindedir (*TÖ₁ ifadesi objektif yerleştirme, TÖ₂ ifadesi eşit değerlendirme, TÖ₇ ifadesi sosyolojik eşitlik, TÖ₉ ifadesi eşitlik, TÖ₁₆ ifadesi eşit yarış koşulları, TÖ₃₉ ifadesi hedef belirleme ve TÖ₄₁ ifadesi öğrenme eşitliği*). Tablo 15’te sınavın içeriği ve yapısına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 15. Sınavın İçeriği ve Yapısına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

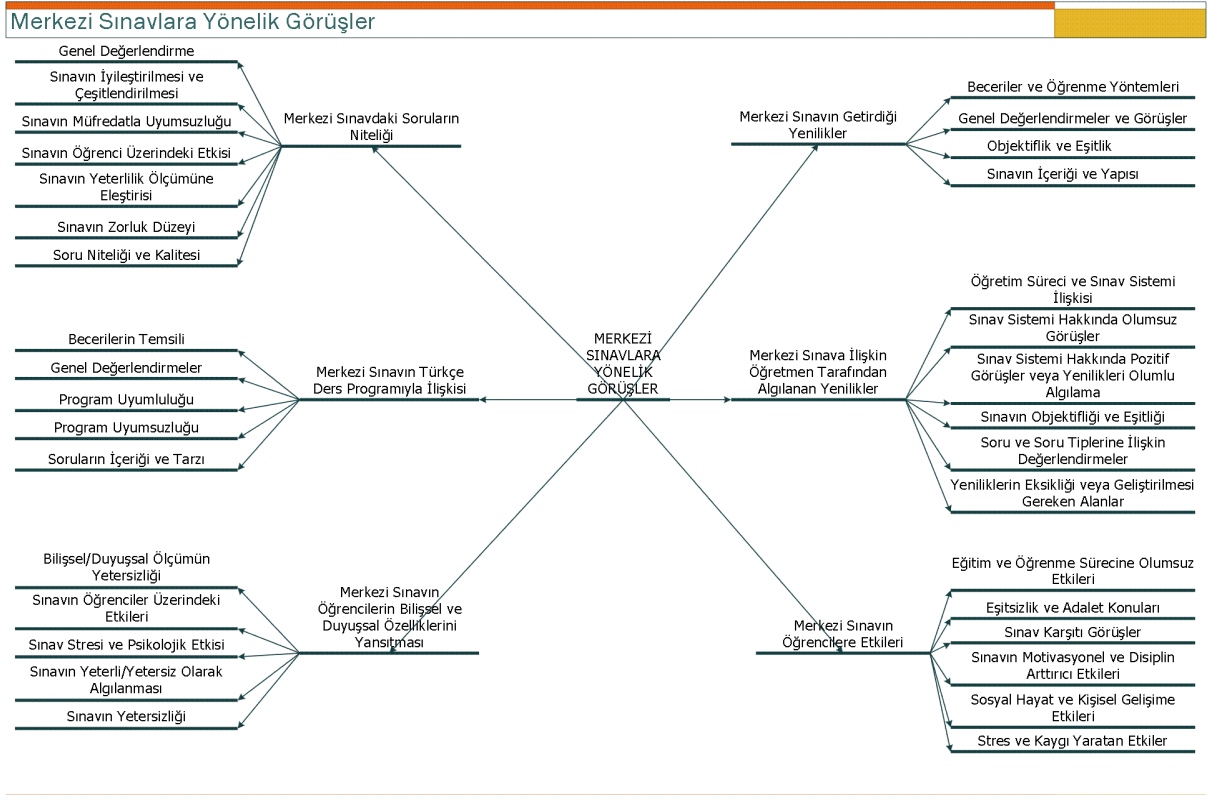
Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Ülkenin yaşadığı sorunlara göre kapsam değişikliği yaşıyor. Bu iyi bir şey.”	TÖ ₃	Kapsam Değişikliği
“Herhangi bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum. Standartlaşmaya sebep olan, eğitim sürecini amaçtan uzaklaştıran bir yöntem. Tek avantajı kolay merkezî ölçüm sağlaması.”	TÖ ₆	Standardizasyon
“Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum	TÖ ₈	Bireysel Farklılıklar
“Merkezî sınavlar öğrencilerin başarılarını ölçmede en önemli ölçüttür. Adil bir ölçme sağlar. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen en önemli araçtır.”	TÖ ₁₀	Başarı Ölçümü
“Sürekli değişkenlik gösterildiği için bence tutarlı olmuyor.”	TÖ ₂₁	Tutarlılık Eksikliği
“Ülkemiz koşullarında olması gereken bir sistem olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₂₂	Gereken Sistem
“Belirli niteliklere sahip insanların belirli teknikler kullanılarak ölçüldüğü bunların dışında kalanların sistemin dışına itildiği bir sistem maalesef sınav sistemi. Eğitim sistemi gibi.”	TÖ ₂₃	Teknik Ölçüm
“Tek bir yılda sınava tabi tutulmak diğer bilgilerin hatırlanmasını zorlaştırılmaktadır.”	TÖ ₂₅	Bilgi Hatırlama Zorluğu
“Bir yenilik getirdiğine inanmıyorum. Uyguladığım okul programıyla tam olarak uyumuyor.”	TÖ ₂₈	Uygulama Uyumsuzluğu
“Yeni nesil sorular bilişsel becerileri ölçse de duyuşsal ve diğer alanlarda Elbette ki yetersiz.”	TÖ ₃₀	Bilişsel Beceri Yetersizliği
“Bence öğrenciler yeteneklerine göre değerlendirilmelidir.”	TÖ ₃₁	Yetenek Değerlendirmesi
“Gereksiz zaman kaybı.”	TÖ ₃₃	Zaman Kaybı
“Liseye geçiş sınavla değil ortaokul diploma notuyla olmalı. Bu yüzden sınava dair ne yenilik yapılırsa yapılsın asla asıl amacına uygun olmayacaktır.”	TÖ ₃₄	Not-Tabanlı Yerleştirme
“Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmesi bakımından olumlu fakat soruların göz yorması, fazla uzunluğu, kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması yönünden olumsuz olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₃₆	Göz Yoran Sorular
“Merkezî sınavlarda daha fazla yeni nesil soru sorulmalıdır.”	TÖ ₄₄	Yeni Nesil Sorular
“Tamamen sözel mantık ya da yeni nesil sorulara birden geçmek yanlış bence.”	TÖ ₄₆	Birden Değişim
“Sınavların gelişimi önemli lakin geçmişle olan bağ koparılmamalı.”	TÖ ₄₈	Geçmişle Bağ

17 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “sınavın içeriği ve yapısı” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların içeriği ve yapısına dair görüşlerini ve önerilerini içermektedir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **içeriğin değişkenliği ve adaptasyonu** (sınavın kapsamının ülkenin yaşadığı sorunlara göre değişiklik göstermesinin iyi olduğunu), **standartlaşma ve merkezî ölçüm** (merkezî sınavların standartlaşmaya sebep olduğunu ve eğitim sürecini amaçtan uzaklaştırdığı), **bireysel farklılıklar ve yeteneklere göre değerlendirme** (merkezî sınavların bireysel farklılıklar ve özel durumların göz önünde bulundurmadığı), **sınavın uzunluğu ve karmaşıklığı** (sınavın okuduğunu anlama becerisini ölçme yönünden olumlu olduğunu, ancak soruların göz yorması, fazla uzunluğu ve kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması yönünden olumsuz olduğunu), **yeni nesil sorular ve sözel mantık** (merkezî sınavlarda daha fazla yeni nesil soru sorulması) ve **zaman kaybı ve amaca uygunluk** (sınavları gereksiz bir zaman kaybı olarak görürken bir başkası liseye geçişin sınavla değil, ortaokul diploma notuyla olması gerektiği) şeklindedir (TÖ₃ ifadesi kapsam değişikliği, TÖ₆ ifadesi standardizasyon, TÖ₈ ifadesi bireysel farklılıklar, TÖ₁₀ ifadesi başarı ölçümü, TÖ₂₁ ifadesi tutarlılık eksikliği, TÖ₂₂ ifadesi gereken sistem, TÖ₂₃ ifadesi teknik ölçüm, TÖ₂₅ ifadesi bilgi hatırlama zorluğu, TÖ₂₈ ifadesi uygulama uyumsuzluğu, TÖ₃₀ ifadesi bilişsel beceri yetersizliği, TÖ₃₁ ifadesi yetenek değerlendirme, TÖ₃₃ ifadesi zaman kaybı, TÖ₃₄ ifadesi not-tabanlı yerleştirme, TÖ₃₆ ifadesi göz yoran sorular, TÖ₄₄ ifadesi yeni nesil sorular, TÖ₄₆ ifadesi birden değişim ve TÖ₄₈ ifadesi geçmişle bağ). Şekil 1’de merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ait kodları gösterilmektedir.



Şekil 1. Merkezi Sınavın Getirdiği Yeniliklere Ait Kodlamanın Gösterimi

Merkezi sınavın öğrencilere, soruların niteliğine, Türkçe ders programıyla olan ilişkisine ve öğrencilerin bilişsel ile duyuşsal özelliklerinin yansıtılmasına dair kodlamalar için Tablo 12-15'te belirtilen işlemler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda merkezi sınavın getirdiği yeniliklerin genel kodlamaları, Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlere Ait Genel Kodlamaların Gösterimi

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara yönelik görüşleri altı maddede incelenmiştir. İlk olarak “merkezî sınavın getirdiği yenilikler” başlığı altında toplanan görüşler bulunmaktadır. Bu alt başlıkta yer alan görüşler beceriler ve öğrenme yöntemleri, genel değerlendirmeler ve görüşler, objektiflik ve eşitlik, ve sınavın içeriği ve yapısı üzerine odaklanmıştır. İkinci olarak “merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler” alt başlığı altında yer alan görüşler incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi, sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler, sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama, sınavın objektifliği ve eşitliği, soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler, ve yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde durulmuştur. Üçüncü başlık “merkezî sınavın öğrencilere etkileri” başlığı altında gruplanan görüşler eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri, eşitsizlik ve adalet konuları, sınav karşıtı görüşler, sınavın motivasyonel ve disiplin artırıcı etkileri, sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri, ve stres ve kaygı yaratan etkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Dördüncü başlık, “merkezî sınavdaki soruların niteliği” altında toplanmıştır. Bu başlık altında genel değerlendirme, sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, sınavın müfredatla uyumsuzluğu, sınavın öğrenci üzerindeki etkisi, sınavın yeterlilik ölçümüne eleştirisi, sınavın zorluk düzeyi, ve soru niteliği ve kalitesi hakkındaki görüşler ele alınmıştır. Beşinci olarak “merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi” alt başlığı altında toplanan görüşler becerilerin temsili, genel değerlendirmeler, program uyumluluğu, program uyumsuzluğu, ve soruların içeriği ve tarzı hakkında öğretmenlerin düşüncelerini içermektedir. Son olarak altıncı başlık “merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması”dır. Bu başlıkta bilişsel/duyuşsal ölçümün yetersizliği, sınav stresi ve psikolojik etkisi, sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri, sınavın yeterli/yetersiz olarak algılanması ve sınavın yetersizliği üzerine öğretmenlerin görüşleri bulunmaktadır.

TARTIŞMA/SONUÇ/ÖNERİ

Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara dair görüşleri, sınavların birçok alanda önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkiler arasında öğrencinin üst düzey düşünme ve analitik bakış açısını geliştirmeye yardımcı olan yeni nesil soruların olumlu rolü, öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin yetersiz gelişimine neden olan anlama ve paragraf ağırlıklı soruların potansiyel eksiklikleri, bireysel farklılıkları göz ardı eden standartlaştırma eğiliminin adalet ve eşitlik konularında sorunlar yaratabilmesi ve sınavın okul müfredatıyla tam uyum sağlamamasının çeşitli beceri alanlarında eksikliklere yol açabilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte sınav süreçlerinin öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturarak sosyal ve kişisel yönden öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileme potansiyeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini yeterince ölçememe ve psikolojik yıkıma yol açabilme olasılığı, bu sistemlerin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Merkezî sınav sistemlerinin öğrencilerin yetenek ve becerilerini tam anlamıyla yansıtabilme ve eğitim sürecinin bütünlüğünü sağlama konusunda ciddi düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde literatürdeki bazı çalışmaların bu görüşleri desteklediği bazı çalışmaların ise desteklemediği görülmektedir.

Kahraman (2014), Can (2017), Buldur & Acar (2019) ve Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu kabul etmektedirler. Özellikle sınavın öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri, stres ve kaygı oluşturma potansiyeli gibi faktörler bu çalışmalarda belirginleştirilmiştir. Özdaş (2019) ve Karakaya vd. (2020)'nin çalışmaları, öğrenciler ve öğretmenler sınavların stresli olduğunu ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamadığını ifade etmişlerdir. Karakaya vd. (2019), Kizkapan & Nacaroglu (2019) ve Doğuş vd. (2020)'nin çalışmaları öğretmenlerin genellikle merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilediğini, ancak öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve akademik kariyerlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Wöbmann (2003, 2005), Backes-Gellner & Veen (2008), Bol vd. (2014) ve Maué (2017) çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri merkezî sınavların etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların öğretmenlerin eğitim programını nasıl uyguladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Akar (2019) çalışmasında merkezî sınav sorularının anlama, yorumlama ve sentez düzeyinde olduğunu belirtmiştir ki bu bulgular merkezî sınavların öğrencinin üst düzey düşünme ve analitik bakış açısını geliştirmeye yardımcı olabileceğine işaret eden sonuçlarla uyumaktadır. Erdogan vd. (2011)'nin çalışması, eğitim sistemindeki standardizasyonun ve sınıflandırmanın eşitlik ve adalet problemleri oluşturabileceğini

göstermiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Wöbmann (2003, 2005) ve Cansız vd. (2019) çalışmalarında, aile arka planı, okul kaynakları ve öğretmen kalitesi gibi faktörlerin öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bu faktörleri spesifik olarak ele almamıştır. Backes-Gellner & Veen (2008) çalışmasında, merkezî sınavların işgücü piyasası sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri işgücü piyasası sonuçlarına değinmemiştir. Karakaya vd. (2020) ve Acar & Buldur (2021)'un çalışmaları, merkezî sınavların olumlu yanlarını vurgulanmaktadır. Bülbül Oğuz & Aktürk (2021) çalışması, öğretmenlerin öğrencilere “fiil çatısı” konusunda yeterli rehberlik sağlayamadığını ve bu konuda öğretim stratejileri önerdiğini belirtmiştir. Wurster vd. (2017) çalışması, verinin öğretim geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu verileri kullanarak öğrenci başarısını artırma potansiyelini vurgulamıştır. Vohns (2012) çalışmasında Rasch modeli ve bu modelin eğitimdeki kullanımı üzerine bir değerlendirme sunulmuştur. S. Ercan & Çakar (2021) ve Yakar (2022), öğrencilerin motivasyon ve başarılarını etkileyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34'tür ve araştırmadaki öğretmen grubunun genç bir nüfusa sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi açısından, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi almış olduğu ve yüksek lisans eğitimi almış öğretmen sayısının daha az olduğu görülmektedir. Çalışma süresi açısından incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında nispeten yeni olduğu veya 4 yıldan daha kısa bir süre önce göreve başladığı görülmektedir. Öğretmenlerin sadece bir kısmı aynı kurumda uzun süredir bulunmaktadır. Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı eğitim sektörüne uzun yıllar hizmet etmektedir.

Türkçe öğretmenleri genelde merkezî sınavların test çözme odaklı yapısının öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine engel olabileceği düşüncesindedir. Ancak aynı zamanda yeni nesil soruların özellikle analitik bakış açısını kazandırma yönünden yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni nesil soruların anlama ve yorumlamaya dayalı olduğu, bu sayede öğrencileri ezberden ziyade anlamaya ve analiz etmeye yönlendirdiği belirtilmiştir. Ancak bu soru tarzının çok iyi öğrencilere yönelik olduğu ve bazı durumlarda iyi öğrencilerin başarısının göz ardı edildiği konusunda endişeler de dile getirmişlerdir. Öğretmenler, merkezî sınavların öğrencilerde mantıksal akıl yürütme ve hızlı okuma becerilerini geliştirebildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca okuma-anlamaya dayalı soruların artışının ve dil bilgisinin azaltılmasının öğrenciler için faydalı olduğu düşünülmektedir. Merkezî sınavlar, süreci iyi geçiren ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin başarısını desteklemektedir. Bu bulgular, sınav başarısının sadece zekâ seviyesi ile değil, aynı zamanda düzenli ve disiplinli çalışmayla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkçenin mantık sorularıyla matematiğe yaklaştırıldığı ve dil bilgisinin öneminin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Bu durum, merkezî sınavların öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kalabileceği endişesini ortaya çıkarmaktadır.

Bazı öğretmenler, sınavların öğrencileri rekabete ve yarışa ittiği, bunun da eğitimin temel amacına aykırı olduğu düşüncesini paylaşmaktadır. Özellikle ezbere dayalı eğitim, öğrencilerin hayal dünyalarını sınırladığı ve kendilerini ifade etme yeteneklerini kısıtladığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenler arasında merkezî sınavların eğitim süreci üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu yönünde bir görüş olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden bazıları merkezî sınavların ve bu sınavlardaki yeniliklerin öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiğini ve olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu durum, sınavların gerçekte ne kadar yenilikçi olduğu konusunda bir fikir birliği olmadığını göstermektedir. Bazı öğretmenler, merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirmediğini ve sadece mevcut durumu sürdürdüğünü ifade etmektedirler. Her sınavda olduğu gibi merkezî sınavların ve yeniliklerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu görüşü ağırlıklıdır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınavların ve yeniliklerin eğitim süreci üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çeşitli olduğu konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir. Bu görüşler, eğitim politikalarının ve sınav uygulamalarının geliştirilmesi konusunda dikkate alınabilecek önemli noktalar sunmaktadır. Bu noktaların ışığında, merkezî sınavların ve bu sınavlardaki yeniliklerin, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini,

kendilerini ifade etme yeteneklerini ve hayal güçlerini destekleyici bir şekilde nasıl düzenlenebileceği üzerinde durulması gerekmektedir.

Öğretmenler, merkezî sınavların öğrencilere kendilerine hedef belirleme olanağı sağladığını ve bu sayede öğrencileri güdüldüğünü belirtmektedir. Ancak bazı öğretmenler, ilköğretim derslerine daha fazla önem verilmesini teşvik etmek amacıyla bu kademedeki ders başarılarının da öğrenci yerleştirmede bir kriter olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Merkezî sınavların, okullar arası öğrenme farklılıklarını azaltma konusunda teşvik edici bir etkisi olduğu da ifade edilmektedir. Bu veriler, merkezî sınavların eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması açısından önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerden bazıları sınavların yaşanan sorunlara göre kapsam değiştirmesinin ve merkezî ölçüm sağlamanın olumlu yönler olduğunu belirtirken diğerleri ise sınav sisteminin standartlaşmaya sebep olduğunu, eğitim sürecini asıl amaçtan uzaklaştırdığını ve özellikle mahalli ve köy okullarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, sınav sisteminin her öğrenciye adil ve eşit bir değerlendirme ortamı sağlama konusunda bazı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Merkezî sınavların, öğrencilerin başarılarını ölçme ve onları öğrenmeye teşvik etme konusunda önemli bir araç olduğu belirtilirken aynı zamanda bu sınavların sürekli değişkenlik göstermesi nedeniyle tutarlılık problemleri yaşadığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca belirli niteliklere sahip bireylerin belirli tekniklerle sınanıldığı ve diğerlerinin sistem dışına itildiği eleştirisi, eğitim sisteminin sadece belirli öğrenci profilini öne çıkardığı ve geniş bir öğrenci yelpazesini kapsamadığı görüşünü doğrular niteliktedir. Merkezî sınavların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçme konusunda olumlu bir etkisi olduğu vurgulanırken soruların göz yorması, fazla uzunluğu ve kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması gibi olumsuzluklar da sıklıkla dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra merkezî sınavların okul programıyla tam olarak uyum sağlamadığı ve çeşitli beceri alanlarında yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin yeteneklerine göre değerlendirilmesi gerektiği, merkezî sınavların bazı durumlarda gereksiz bir zaman kaybı olduğu ve liseye geçişin sınavla değil, ortaokul diploma notuyla olması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu noktalar, merkezî sınavların asıl amacının ne olması gerektiği ve nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin sınav odaklı eğitim talepleri karşısında, eğitimin daha kapsamlı hedeflerine, yani okuduğunu anlama, dil zevkine varma ve edebi eserleri yorumlama gibi kazanımlara odaklanma fırsatını kaçırdıklarını belirtmektedirler. Bu sonuçlar, sınav odaklı öğretimin öğrenci öğrenme süreçlerinin kalitesini ve derinliğini sınırlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin merkezî sınavlara öğrenci hazırlarken genellikle test çözme ve zaman yönetimi gibi becerilere yönelik bir öğretim yapma zorunluluğu hissettikleri ifade edilmektedir. Ancak bu süreç, aynı zamanda öğretmenlerin kendi konularındaki bilgilerini güncel tutma fırsatı da sunmaktadır. Yine de öğretmenlerin çoğu, müfredat ile sınavlar arasında daha fazla paralellik olması gerektiğini düşünmektedir. Merkezî sınavlar özellikle mahalli ve köy okullarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını yeterince dikkate almadığı için eleştirilmektedir. Bu sistem aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler üzerinde kaygı ve stres yaratmaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik pratiği ve değeri üzerinde olumsuz bir etki yaratan ve genellikle ezberci bir yaklaşımı pekiştiren bir sistem olarak merkezî sınavları eleştirmektedirler.

Öğretmenlerin çoğu, soru tiplerinin güncellenmesi ve özellikle okuduğunu anlama ve sözel mantık becerilerine odaklanan soruların eklenmesi gibi değişiklikleri memnuniyetle karşıladıklarını belirtmiştir. Bu, öğrencilerin daha derin düşünme ve anlama yeteneklerini ölçen bir yaklaşımın genel olarak eğitim süreçlerinin kalitesini artırabileceğini göstermektedir. Öğretmenler ayrıca bu yeniliklerin kendi profesyonel gelişimlerine de yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yeni sistem, öğretmenlerin ders içeriğini ve öğretim stratejilerini güncellemelerini, hatta yenilemelerini gerektirebilir; bu da onlara kendi bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı sağlar. Yine de bazı öğretmenler merkezî sınavlarda bazı sorunları dile getirmiştir. Özellikle bazı öğretmenler soruların gittikçe zorlaştığını ve bu sebeple öğrencilerin sınavı tamamlamalarını zorlaştırabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, bu değişikliklerin dilin teknik boyutlarını ve etimolojik öğelerini göz ardı ettiğini düşünmektedirler. Bu tür eleştiriler, sınav sisteminin çeşitli becerileri ve bilgi alanlarını kapsayıcı ve dengeli bir şekilde ölçme ihtiyacını vurgular.

İlk olarak sınav odaklı bir eğitim anlayışının öğrencilerin yaratıcılığını ve özgün düşünme becerisini

kısıtladığı belirtilmiştir. Bu, ezberci bir yaklaşımı teşvik eder ve öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma yerine sadece test çözme becerisine yönlendirilmesine neden olur. Dolayısıyla bu yaklaşım öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve kendi yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir. Ayrıca sınav süreci, çoğu öğrenci üzerinde yüksek düzeyde stres ve kaygı yaratan bir unsur olarak belirtilmiştir. Sınav süreci, öğrencilerin bir yandan akademik performanslarına odaklanmalarını teşvik ederken diğer yandan sosyal ve kişisel gelişimlerini ihmal etmelerine neden olabilir. Özellikle Türkçe gibi derslerde soruların uzun ve karmaşık olması öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Bu, rekabet ortamının oluşturduğu mekanik bir öğrenci profili oluştururken eğitim sürecinin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir.

Öncelikle sınavların çoğunlukla öğrenci seviyesini aşan ve eleme maksatlı zorlayıcı sorular içerdiği ifade edilmiştir. Bu tarz sorular, öğrenciler üzerinde aşırı baskı oluşturarak verimliliği düşürmekte ve öğrencilerin yeterliliklerini tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Bunun yanında sınavların müfredata bağlı kalmadığı, özellikle dilbilgisi konularının yoğunluğuyla çeliştiği belirtilmiştir. Bu da öğrencilerin sınavlara yönelik çalışmalarında zorluk yaşamasına ve soruların kapsam geçerliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Diğer bir eleştiri ise sınavların soru çeşitliliği ve zorluk seviyesindeki dalgalanmalardır. Bu dağılım, öğrencilerin sınavlara olan hazırlık sürecinde istikrarsızlık yaratmakta ve sınavların genel seviyesini belirlemede tutarsızlık oluşturmaktadır. Öte yandan bazı yorumlar, sınavların soru niteliğinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Soruların muhakeme, analiz ve yorumlama yeteneklerini ölçme açısından etkili olduğu ve bu nedenle öğrencilerin bu tür yeteneklerini geliştirme adına önemli olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcıların önemli bir kısmı, özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin merkezî sınavlarda ölçülememesinin bir eksiklik olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, sınavın çoğunlukla dil bilgisi yerine anlam ve paragraf ağırlıklı olduğunu, bu durumun ders programında işlenen dil bilgisi konularını gereksiz hale getirebileceğini belirtmiştir. Sınavın, sadece belirli sınıfların konularını kapsamamasının da öğrenciler üzerinde negatif etkiler yaratabileceği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin sınavda yer almayacak dersleri önemsememe eğiliminde olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu ise öğrenim sürecinin bütünlüğünü ve devamlılığını olumsuz etkileyebilir. Sözel mantık sorularının Türkçe dersine ait olup olmadığı, ders programıyla ne derece uyumlu olduğu konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar, bu tür soruların ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan, bazı katılımcılar merkezî sınavın ders programıyla uyumlu olduğunu ve programın kazanımlarını yeterince yansıttığını düşünmektedir. Ancak bir diğer görüşe göre sınav sorularının ders programındaki kazanımların üzerinde olduğu ve bu nedenle programın sınav için yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Sınavlar öğrencinin bilgi düzeyini ve belirli bir alandaki becerilerini anlamada bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak sınavların öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini ve özelliklerini yeterince ölçüp yansıtamadığı genel bir kabuldür. Duyuşsal yeteneklerin yetersiz ölçümü, öğrencinin tam potansiyelinin belirlenememesine ve hatta kişilik özelliklerin göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Öte yandan merkezî sınavların özellikle öğrenci üzerinde psikolojik yıkımlara sebep olabilecek bir yük oluşturduğu vurgulanmıştır. Sınav süreci, öğrencinin sevdiği aktivitelerden mahrum kalmasına ve aile baskısının da etkisiyle ruhsal açıdan sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir.

Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin genel görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

- ❖ Sınavlar aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözel mantık becerilerini ölçmeyi hedefleyen yeni sınav formatlarına uygun ders içerikleri ve öğretim stratejileri geliştirilebilir.
- ❖ Sınavların genellikle müfredata bağlı kalmadığı belirtildi. Bu durumda, öğretmenlerin müfredattan bağımsız bir şekilde öğrencilere dil öğretimini ve dil bilgisinden daha çok anlam ve paragraf çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemeleri önemli olabilir.
- ❖ Sınav sisteminin değişikliklerini takip etme ve müfredat ile sınavlar arasında daha fazla paralellik sağlama konusunda çaba gösterilmelidir.

- ❖ Sınavların dil becerilerini ölçmede eksik olduğu; özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçemediği belirtilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, bu becerileri ölçme ve geliştirme yollarını araştırmalı ve öğrencilere bu becerileri geliştirme fırsatları sunmalıdır.
- ❖ Yenilikçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde durulmalı, bu yöntemler öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma ve test çözme becerilerinin ötesindeki becerilerini ölçmeye yardımcı olabilir.
- ❖ Bundan sonraki araştırmalarda anket tekniği yerine diğer veri toplama teknikleri kullanılabilir.
- ❖ Araştırma yöntemi olarak hem nicel hem de karma yöntemler başka araştırmacılar tarafından tercih edilebilir.
- ❖ Araştırma konusu durum çalışması yöntemi vb. gibi diğer araştırma yöntemleri kullanılarak tekrardan incelenebilir.
- ❖ Örneklem grubu olarak özel sektör çalışanları, öğrenciler, veliler vb. eğitim paydaşlarının görüşlerine de başvurulabilir.

Bu öneriler, öğrenci başarısını daha geniş perspektiften değerlendirebilmek ve eğitim süreçlerinin kalitesini artırabilmek adına önem taşımaktadır. Türkiye'deki eğitim sisteminde kritik bir rol oynayan merkezî sınavların bazı önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için ilgili paydaşların üstüne düşen görevleri yerine getirmeleri gerektiği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezî sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Akar, Z. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Ayaydin, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 240-250.
- Aylar, E. (2015). Merkezî sınavların başarının değişen anlamı üzerine etkisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 62-66.
- Bachman, L. F. (1995). *Fundamental considerations in language testing* (3rd Edition). Oxford University Press.
- Backes-Gellner, U., & Veen, S. (2008). The consequences of central examinations on educational quality standards and labour market outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 569-588.
- Başusta, N. B. (Uzun). (2010). Ölçme eşdeğerliği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 58-64.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(27), 203-224.
- Biggs, J. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: Implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4(2), 1-22.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H., & Dronkers, J. (2014). Curricula tracking and central examinations: Counterbalancing the Impact of social background on student achievement in 36 countries. Oxford University Press, 92(4), 1545-1572.

- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (Fourth Edition). A Pearson Education Company.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), Article 1.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Büchter, A., & Pallack, A. (2012). Methodische überlegungen und empirische analysen zur impliziten standardsetzung durch zentrale prüfungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(1), 59-85.
- Bülbül Oğuz, B., & Aktürk, M. (2021). Merkezî sınavlara hazırlıkta “fiilde çatı” konusu üzerine. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 863-881.
- Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye’de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 67-73.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.
- Cansız, M., Özbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 253-271.
- Çakioğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 51-69.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezî sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Doğuş, M., Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2014). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercan, S., & Çakar, E. K. (2021). MEB örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 39-63.
- Erdogan, I., Meseci Giorgetti, F., & Cifcili, V. (2011). Predictors of the elementary school proficiency exams and issues of equality in educational facilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 224-228.
- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kısılacında öğretmen: Merkezî sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74-76.
- Garip, S., & Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132.
- Genc, E. (2005). Development and validation of an instrument to evaluate science teachers’ assessment beliefs and practices [Doktora Tezi]. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*, Florida State University, Florida.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış*, 6(3), 797-810.

- Green, K., & Emerson, A. (2008). Reorganizing Freshman Business Mathematics II: Authentic Assessment in Mathematics through Professional Memos. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 27(2), 66-80.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 989-1019.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., & Nuttall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230.
- Holm, L., & Kousholt, K. (2009). Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focussed on the Construction of pupils' cleverness. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 917-952.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (2st Edition)*. Cambridge University Press.
- İlhan, M., & Kınay, İ. (2018). Merkezi sınavlara ilişkin öğretmen inançları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. İçinde S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim (1. Baskı, ss. 95-112)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]*. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. İçinde H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı, ss. 2-22)*. Anı Yayıncılık.
- Karakaya, F., Arik, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin teog ve lgs sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Kızıkaplan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koç, A. (2022). *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme (1. Baskı)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algılar. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- Maué, E. (2017). Emotionale kosten des zentralabiturs?: Die implementation zentraler abiturprüfungen und deren potentielle auswirkungen auf die erfolgsunsicherheit im abitur und die angst vor misserfolg von schülerinnen und schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 803-826.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve*

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi, programlar, program detayı, Türkçe. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Ocak, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Polat, M. (2017). Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) içeriği ve ket vurma etkisine ilişkin görüşleri [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sargut, O. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Seçkin, O. (2015). Türkiye'nin sınavlarla 'imtihani'. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 56-61.
- Shavelson, R. J., & Baxter, G. P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (1. Baskı). Ankara.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 513-523.
- Vohns, A. (2012). Zur rekonstruierbarkeit impliziter standardsetzungen zentraler prüfungen mit hilfe des rasch-modells. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 339-349.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.
- Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169.
- Wurster, S., Richter, D., & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte unterrichtsentwicklung und ihr zusammenhang zur schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 628-650.
- Yabanigül, M. N. (2021). Tasarım sürecinde ölçme aracı olarak yorumlama ve biçimleri. *Journal of Computational Design*, 2(1), 47-66.
- Yakar, A. (2022). Students' motivational sources when preparing for centralized exams in turkey—A longitudinal research. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 254-282.
- Yanık, S. Y. (2023). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları ile matematik 8. Sınıf ders kitabındaki soruların incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yayla, G. (2011, Nisan 27). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yılmaz E., Güven, Z.Z. (2022). Üniversite Öğrenci Adaylarının Zihin Yapılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 75-94.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the education system of Turkey, a significant place is held by centralized exams. Each passing year, the influence of these exams is seen to increase, and their presence in the educational process is becoming more pronounced. Historically, while centralized exams were mostly determinant for transitioning to higher education, they have been started to be used for transitions to secondary education and post-tertiary stages over time. Every year, millions of students and graduates are prepared for exams to obtain a better educational position, to get a job, to apply for postgraduate education, or to certify their foreign language proficiency; enrollment is made in private lessons, prep schools, and courses (Büyükcan, 2015, p. 67).

Materials and Methods: The aim of the research is for the views of Turkish teachers on centralized exams to be examined. In line with this purpose, answers are sought for the following problems (questions) and sub-problems (sub-questions):

- What are the views held by Turkish teachers regarding centralized exams?
- What are the opinions held by Turkish teachers regarding the innovations introduced by the centralized exam?
- What are the perspectives possessed by Turkish teachers concerning the innovations perceived by teachers related to the centralized exam?
- What are the views held by Turkish teachers on the effects of the centralized exam on students?
- What are the opinions held by Turkish teachers regarding the quality of questions in the centralized exam?
- What are the views held by Turkish teachers about the relationship between the centralized exam and the Turkish language curriculum?
- What are the opinions held by Turkish teachers concerning the centralized exam's reflection of students' cognitive and affective characteristics?

There are three significant aspects identified in this study. These are:

- The evaluation of centralized exams by Turkish teachers in terms of (innovations they introduce to the system, innovations perceived by the teachers, their effects on students, the quality of their questions, their relationship with the Turkish course curriculum, and their reflection of students' cognitive and affective characteristics),
- The assessment of positive and negative views related to centralized exams by Turkish teachers,
- The examination of the situation concerning the inhibiting effect of centralized exams.

In the research, the “views on centralized exams” survey and a semi-structured interview form were utilized to determine the views of the participating Turkish teachers regarding the centralized exam. Additionally, a personal information form created by the researcher was used in the study. The survey on views towards centralized exams, developed by Genc (2005) and translated into Turkish by Buldur & Acar (2019), was employed. This survey form consists of 12 statements divided into positive and negative views dimensions, with 7 statements in the positive view dimension and 5 in the negative view dimension. The semi-structured interview form, aimed to identify the teachers' views on centralized exams more profoundly, was developed by İnceoğlu (2015) and used in the study of Kızılkapan & Nacaroğlu (2019). This interview form is composed of two sections with 6 main questions. Initially, ethical committee permission for this study was obtained from the Necmettin Erbakan University, Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee on November 11, 2022, meeting number 12, decision number 397. Subsequently, a second permission for conducting the survey was secured from the Istanbul Provincial Directorate of National Education on March 13, 2023, with the reference number E-59090411-20-72118687, aiming to administer the survey to Turkish teachers in the districts of Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa, and Kağıthane in Istanbul between April 12 and June 10, 2023. The Views on Centralized Exams Survey and the Semi-Structured Interview Form used in the research were sent to Turkish

teachers using “Google Forms”, and their completion was requested.

Findings: The distribution of Turkish teachers by gender is reflected. A total of 519 teachers are observed, of which 67.8% (352) are female and 32.2% (167) are male. A higher representation of female teachers compared to male teachers in the teacher population is noted. The age distribution of Turkish teachers is indicated. Among the 519 Turkish teachers examined, 38.2% (198) are 34 years old or younger, while 61.8% (321) are 35 years old or older. An age range of 24-63 is reported among the teachers with an approximate age average determined as 37 (37.02 ± 7.013). Teachers aged 35 and over significantly outnumber those aged 34 and below. This could indicate a concentration of Turkish teachers in an older demographic, or perhaps the proportionally fewer younger teachers might be due to senior teachers tending to remain in the profession longer. The educational distribution of Turkish teachers is presented. A vast majority of the teachers (80.9%; 420) possess an undergraduate degree. Teachers with a master's degree account for 18.5% (96), while the proportion of those with a doctoral degree is very low at 0.06% (3). The majority of Turkish teachers holding an undergraduate degree is observed. The proportion of teachers with a master's degree also constitutes a significant part of the distribution, but the number of those with a doctoral degree is relatively low. It is generally thought that teachers' educational levels rarely exceed the master's level, or receiving education at this level might be less common or necessary for teaching Turkish. Data on how long Turkish teachers have been working at their current institution are provided. According to the research, nearly half of the teachers (47.0%; 244) have been working at their current institutions for 4 years or less. The proportion of teachers working between 5-8 years is 28.9% (150), between 9-12 years is 16.6% (86), and those working more than 12 years are 7.5% (39). It is observed that the majority of teachers have been working at their current institutions for 8 years or less. The working range of teachers at their current institution varies between 1-33 years with the average working duration being approximately 6 years (6.01 ± 4.585). Turkish teachers typically tend to work at their current institutions for relatively shorter periods. Total working durations of Turkish teachers are shown. 14.1% (73) of the working Turkish teachers have worked for a total of 4 years or less. The proportion of teachers who have worked between 5-8 years is identified as 15.4% (80). Those working between 9-12 years constitute 21.2% (110), and teachers working 12 years or more account for 49.3% (256). The total working range of teachers is between 1-43 years with the average total working duration being approximately 13 years (13.46 ± 7.775). It is observed that Turkish teachers generally continue their careers over the long term. A total of 51 participants have been involved in the study, of which 39 are female teachers and 12 are male teachers. The proportion of female teachers (76.5%) constitutes the vast majority of the sample. The proportion of male teachers (23.5%) is found to be lower, and they are less in number compared to female teachers. Teachers aged 34 and below are found to be 35 in number, representing 68.6% of the total group. Teachers are predominantly young individuals. The number of individuals aged 35 and above is 16, constituting 31.4% of the total group. This indicates that there are fewer older teachers compared to the younger ones. The age range of the teachers is between 24 and 45. The average age of the teachers has been determined to be approximately 34 (33.51 ± 5.057). Teachers with undergraduate degrees are 45 in number, making up 88.2% of the sample. Thus, teachers with undergraduate education constitute the large majority of the total group. The number of teachers with master's degrees is six, representing 11.8% of the total group, suggesting a lower proportion of teachers with master's education. The number of teachers who have worked in their current institution for 4 years or less is 31, comprising 60.8% of the total group. This indicates that the majority of teachers are relatively new to their current institutions or started their roles less than 4 years ago. The number of teachers working in the same institution for between 5 and 8 years is 10, accounting for 19.6% of the total group. Likewise, the number of teachers who have worked for 9 years or longer in the same institution is also 10 (19.6%). Based on these data, it is inferred that the majority of the teaching staff consists of newer teachers, with fewer teachers having worked in the same institution for 5 years or longer. Moreover, the average duration of service is stated to be approximately 5 years (4.90 ± 5.057). The number of teachers who have worked a total of 4 years or less is 10, accounting for 19.6% of the sample. This metric indicates the proportion of individuals who have recently started their teaching careers within a particular group or community. The number of teachers who have worked a total of between 5 and 8 years is 8, making up 15.7% of the sample. The number of teachers who have worked a total of between 9 and 12 years is 18, constituting 35.3% of the sample. This metric indicates a higher proportion of more experienced teachers. The number of teachers who have worked for a total of 12 years or longer is 15, representing 29.4% of the sample. This metric, like the previous one, indicates the presence of a highly experienced group of teachers. In addition, the average total duration of service has been determined to be approximately 11 years (10.47 ± 5.057).

Discussion: The views of Turkish teachers regarding centralized exams have been examined in six main points. Firstly, opinions gathered under the title of “innovations brought by the centralized exam” have been found. Under this subtitle, opinions focusing on skills and learning methods, general evaluations and views, objectivity and

equality, and the content and structure of the exam have been concentrated. Secondly, opinions located under the subtitle “innovations perceived by teachers related to the centralized exam” have been reviewed. In this context, the relationship between the teaching process and the exam system, negative views about the exam system, positive views or the positive perception of innovations, objectivity and equality of the exam, evaluations related to questions and types of questions, and the lack of innovations or areas needing improvement have been highlighted. The third title, “effects of the centralized exam on students”, groups opinions focusing on the negative impacts on the education and learning process, issues of inequality and justice, anti-exam views, motivational and discipline-enhancing effects of the exam, impacts on social life and personal development, and effects causing stress and anxiety. The fourth point has been categorized under the title of “the quality of questions in the centralized exam”. Under this title, general evaluations, improving and diversifying the exam, misalignment of the exam with the curriculum, the effect of the exam on students, criticisms on the exam's adequacy measurement, difficulty level of the exam, and opinions about question quality and integrity have been addressed. Fifthly, views grouped under the subtitle “relationship of the centralized exam with the Turkish language curriculum” include representations of skills, general evaluations, program compatibility, program incompatibility, and teachers' thoughts about the content and style of the questions. Lastly, the sixth title is “reflection of the centralized exam on students' cognitive and affective characteristics”. In this section, the insufficiency of cognitive/affective measurement, exam stress and its psychological impact, effects of the exam on students, perceptions of the exam as adequate/inadequate, and teachers' opinions on the exam's insufficiency have been presented.

Conclusion and Suggestions: Based on the general views of Turkish teachers, the following suggestions have been formulated:

- Course content and teaching strategies compatible with new exam formats aiming to measure students' reading comprehension and verbal reasoning skills can be developed.
- It has been noted that exams generally do not adhere to the curriculum. In this case, the adoption of an approach by teachers to teach language to students independently of the curriculum, focusing more on meaning and paragraph analysis skills than on grammar, might be significant.
- Efforts should be made to track changes in the exam system and ensure greater parallelism between the curriculum and exams.
- It has been pointed out that exams are deficient in measuring language skills, especially listening, writing, and speaking skills. Therefore, Turkish teachers should explore ways to measure and enhance these skills and provide students with opportunities to develop them.
- Innovative assessment and evaluation methods should be emphasized, and these methods can assist in measuring skills beyond students' broad knowledge and test-solving abilities.
- In subsequent research, data collection techniques other than surveys can be used.
- Both quantitative and mixed-methods research approaches can be opted for by other researchers.
- The research subject can be re-examined using other research methods, such as the case study method.
- The views of other educational stakeholders, such as private sector employees, students, and parents, can be consulted as a sample group.

Velilerin Sahip Oldukları Ebeveyn Tutumlarının Öğretmen, Öğrenci ve Sınıfa Yansımalarının İncelemesi¹

BÜŞRA SARI¹  Sabahattin ÇİFTÇİ² 

¹Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

busrassari.neu@gmail.com

²Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye

sciftci@erbakan.edu.tr (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 22.08.2023

Kabul: 12.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Ebeveyn Tutumları,
İlkokul Öğrencileri,
Sınıf Öğretmenleri

Bu araştırmanın amacı çocuğu ilkokula devam eden ebeveynlerin çocuğa yönelik takındığı ebeveyn tutumlarının, sınıfa yansımaları nasıldır? sorusuna cevap aramaktır. Sınıf öğretmenlerinin, velilerinde görülen ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yansımaları konusundaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma olarak desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili merkez ilçelerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında özel ve devlet okulunda görev yapan 11 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken sınıf öğretmenlerinin çalışmış oldukları okulların türü, hizmet yılı (en az on beş yıl ve üzeri olması tercih edilmiştir) ve buldukları çevrenin sosyo-ekonomik yapıları bir çeşitlilik alanı olarak kabul edilerek seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, iki uzman sınıf öğretmeni ve iki eğitim bilimi uzmanına gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen yarı yapılandırılmış “Çocuğu İlkokula Devam Eden Ebeveynlerin Çocuğa Yönelik Takındığı Ebeveyn Tutumların, Çocuk ve Sınıf Öğretmenlerine Yansımaları Araştırmasına İlişkin Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular ışığında katılımcı sınıf öğretmenleri, demokratik ebeveyn tutumunda yetişen öğrencilerin olumlu davranışlar; otoriter, ilgisiz ve koruyucu tutum gösteren velilerin öğrencilerinin ise olumsuz ve istenmedik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre; anne-babaların çocuk yetiştirmede takındığı tutumların çocuğun sınıf içi davranışlarına olumlu ve olumsuz yansımaları olduğu ifade edilmiştir.

Examination Of The Reflections Of Parents' Attitudes To The Teacher, Student And Classroom

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 22.08.2023

Accepted: 12.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Parent Attitudes,
Primary School
Students,
Primary School
Teachers

The purpose of this research is to reveal how primary school parental attitudes towards the children influence the primary school student and the primary school teachers. With the aim to thoroughly examine the views of primary school teachers, on the topic of parental attitudes towards their children and their effects on the students' in-classroom behaviors, this study has applied basic qualitative research among qualitative research methods. The study group of the research consists of 11 primary school teachers working in private and public schools in the central districts of Konya Province during the academic year 2020-2021. Criterion sampling method was used to determine the study participants. While determining the study participants, attention was mostly paid, as an area of diversity, to the type of schools the primary school teachers worked in, the current year count of service (preferring minimum of fifteen years or more) and the socioeconomic status of the neighborhood in which they were located. The study questions, prepared by the researcher, were reviewed by two expert primary school teachers and two academicians. A semi-structured form titled “Teacher Interview Form Used Regarding the Study of Primary School Parental Attitudes towards Students and the Influence of these Attitudes on the Student and the Primary School Teachers” was reorganized and used by the researcher. The results were analyzed using thematic analysis method. In light of the findings, participating primary school teachers concluded that students growing up in a democratic parental attitude atmosphere displayed positive behaviors, while the students of parents with an authoritarian, disinterested and protective attitude displayed negative and undesirable behaviors. According to the study results, the attitudes of parents in raising children has been concluded to have positive and negative influences on the child's in-classroom behavior pattern. Additionally, in the course of raising children it has been concluded that mothers who work are more sensitive and democratic parents than fathers.

Atıf/Citation: Sarı, B. & Çiftçi, S. (2023). Velilerin Sahip Oldukları Ebeveyn Tutumlarının Öğretmen, Öğrenci ve Sınıfa Yansımalarının İncelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1400-1420.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

¹ Bu çalışma aynı isimli yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Aile içi yaşantılar çocuğun tüm hayatındaki insan ilişkilerinin gelişimini (Aslan, 2002) ve aynı zamanda çocuğun ailedeki yerini belirlemektedir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 1998). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede takındıkları roller, çocuklarını yetişkinlere dönüştürmekte ve şekillendirmektedir (Baumrind, 1971). Çocuk ailesinin, kendisine karşı gösterdiği tutum ve davranışları gözlemleyerek onları taklit etme ve özenme eğilimi göstermektedir. Bu gözlemler neticesinde öğrendiklerini biçimlendirip kendi benlik algısını ve kişiliğini oluşturmaya başlamaktadır (Aksoy, Kılıç ve Kahraman, 2009; Aydoğdu ve Dilekman, 2016; Birgin, 2012; Üredi ve Erden, 2009). Bu bağlamda ebeveynin davranışları sevilen, saygı duyulan ve çocuğun doğasına uygun özelliklere sahip olması bireyin ilerleyen yaşamını etkilemektedir (Üredi ve Erden, 2009).

Anne-baba ve çocuk ilişkisinin temelinde anne babanın tutumları yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde bugüne kadar ebeveynlerin çocuklara olan tutum ve davranışları çeşitli sınıflamalar altında toplanmıştır. Baumrind; otoriter, demokrat ve izin verici olmak üzere üç çocuk yetiştirme tarzından söz etmektedir. Maccoby ve Martin ise Baumrind'in üç çocuk yetiştirme tarzına dördüncüsünü ekleyerek (ilgisiz-ihmkâr ebeveynlik) dört kategoride toplamaktadır (Şirin, 2019). Yavuzer (2013) ise çocuk yetiştirmede takınılan tutumları baskıcı-otoriter tutum, destekleyici-yetkili ve güvenilir tutum, gevşek tutum, aşırı korumacı tutum, tutarsız ve kararsız tutum olarak sınıflandırmaktadır. Araştırmada bu sınıflandırmalardan yola çıkarak ebeveyn tutumları altı başlık altında incelenmiştir. 1. Otoriter-Baskıcı Tutum; otoriter ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu katı kurallar üzerine kuruludur. Çocuğa hiçbir açıklama ve sorgulama fırsatı vermeden kendilerine tam itaat etmelerini beklemektedirler. Çocukların fikirleri aileleri tarafından önemsenmez. Bu nedenle aileler çocuklarıyla olan ilişkilerinde iletişim kanalları kapalıdır ve çocuklarının özerkliklerini kısıtlayıcı bir rol üstlenmektedirler (Hoskins, 2014). 2. Serbest -Gevşek ve Aşırı Hoşgörülü Tutum; bu tutumu benimseyen anne babalar çocuğuna karşı cezalandırıcı olmayan, izin verici ve kabul edici olarak tanımlanır (Baumrind,1991). Bu tür tutumun en önemli özelliği ebeveynlerin çocuğun yaptıklarına hiç müdahale etmemeleridir. Çocuğun yaptığı her davranış aile tarafından hoş karşılanır ve çocuk hiçbir şekilde denetim altında değildir. Bu yüzden de bu tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimi çok zayıf olmaktadır (Mansager ve Volk, 2004, s:7 akt; Durmuş, 2006). 3. İlgisiz- İhmalkâr Tutum; bu tür tutumu benimseyen anne babalar çocuklarına karşı ilgisiz davranmakta, onları denetleme ve sınırlama ihtiyacı hissetmemektedirler. Ebeveynler çoğunlukla aile olmanın verdiği sorumluluğu sadece çocuklarının maddi ihtiyaçlarını karşılamaktan geçtiğini ve çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını görmezden gelerek çocuklarına karşı ilgisiz bir tutum sergilemektedirler (Yılmaz, 2020). 4. Dengesiz-Kararsız Tutum; bu tutumda anne-babalarda, çocuklarının yanında birbirlerini eşleştirme ve gelişen durumlar karşısında ebeveynlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz bir tutum sergilemesi ya da ebeveynlerden birinin çocuğunu kayırması davranışı görülmektedir (Candemir, 2000). Çocuk eğitiminde kararsızlık tutumu sergileyen anne babalar çocuklarını ikilemede bıraktığından bu durumun çocukların kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. 5. Aşırı Koruyucu Tutum; ebeveynler çocuklarına karşı aşırı müdahaleci ve himayeci bir tutum sergilerler. Çocuğun duygu ve düşünceleri hiçe sayarak kararlar ebeveynler tarafından alınır (Yıldız, 2004). Anne babalar çocukları için her türlü fedakârlığı göstermekten çekinmezler. Dolayısıyla bu tutumda yetişen çocukların en belirgin özelliği öğrenilmiş çaresizlik ve yenilgiyi baştan kabul etme durumu olarak ortaya çıkmaktadır (Kaya, Bozaslan, ve Genç, 2012). 6. Demokratik -Yetkili Tutum; ebeveyn tutumları içerisinde araştırmacılar tarafından en kabul görülen, çocuklarına koşulsuz sevgi ve saygı gösteren ebeveyn tutumudur. Bu tutumda yetiştirilen çocuk her durumda sevildiğini ve ailesi tarafından desteklendiğini hisseder (Goodall, 2013). Çocuğun içinde bulunduğu dönemin gelişim özellikleri, istek ve beklentileri göz önüne alınarak kurallar konulur. Bu kurallar ebeveynler tarafından çocuklara açıklanır. Çocuğa davranışlarının neticesinde karşılaşılabileceği durumlar aktarılır. Böylece davranışın sorumluluğu çocuk kontrolüne bırakılır. Çocuk kuralları açıkça sorgulayabilme ve tartışma yetkisine sahiptir (Yıldız, 2004).

Anne-babanın çocuğa karşı olan tutumlarının şekillenmesinde çocuğun aileyle kurduğu duygusal bağın yanı sıra ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey, yaşadığı çevre, aile üyelerinin eğitim düzeyi, çocuğun istenen ve beklenen bir çocuk olması gibi çeşitli çevresel faktörlerin de çocuğun gelişimini şekillendirmede son derece etkilidir (Aslan, 2002; Fan ve Chen, 2001). Çocuk yetiştirilmesi konusunda bir diğer çevresel etmen de anne-babaların içinde bulunduğu kültürdür. Anne babalar içinde bulunduğu kültürel ortamı çocuklara karşı sergiledikleri tutumlara yansıtılmaktadırlar (Şahin ve Özyürek, 2008; Şirin, 2019). Çocuk yetiştirmedeki amaç çocukların hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları kritik beceriler olarak kabul edilirse, kültürden kültüre de değişeceğini kabul etmek gerekmektedir (Şirin, 2019).

Ayrıca yapılan araştırmalarda çocuğun ailede başlayan eğitim sürecinin, bireyin okula başlamasıyla aile, öğretmen ve toplum arasında ortaklaşa yürütülmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette ve Singh, 1993 akt; Kocayörük, 2016).

Bireyin gelecekteki yaşamında belirleyici bir role sahip etkenlerden biri de eğitim aldığı kurumdur. Bu nedenle okulun geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekir. Eğitim süreci boyunca okul-aile iş birliğinin her aşamada birlikte hareket etmesinin, okulun amaçlarına ulaşmasına ve öğrenci davranışlarına olumlu yansımaları olacaktır. Özellikle ilköğretim kademesinde sağlıklı bir etkileşim ve iş birliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşantısında yordayıcı olması bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Gökçe, 2000). Ayrıca Türk Eğitim Sistemi içinde de bu ihtiyaç göz önünde bulundurulmuş ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul aile iş birliğine "eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul aile arasında iş birliği sağlanır" maddesiyle yer verilmiştir. Okul ve aile arasındaki dinamikliği sağlamada Calderhead (1997) öğretmenin rolünü, "Öğrencileriyle bütünleşerek onların hissettiklerini anlaması, eğitim ortamını düzenlemesi, meslektaşları ve ebeveynler ile sürekli iş birliği içinde olması gerekir." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ve aile arasındaki iş birliği öğrencinin okula gelme istekliliğini de etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin aileyle kurduğu iletişim ve iş birliğinin sağlam temeller üzerine kurulması öğrenciyi okul hayatında başarılı kılmaktadır. Ancak öğretmen ile aile arasındaki bu etkileşimin zayıf olduğu ve öğretmenle ailenin bazı problemler yaşadığı durumlarda çocuğa yansımalarının olumsuz olduğu görülmektedir (Ekinci, 2019).

Bu nedenlerle, velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının sınıf içine yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Sorular sıklıkla karşılaşılan 4 ebeveyn tutumuna yönelik olarak oluşturulmuştur.

Araştırma soruları

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveyn tutumlarının çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımaları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında en sık karşılaştıkları ebeveyn tutumları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre baskıcı-otoriter ebeveyn tutuma sahip velilerin çocuklarında görülen davranışlar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre koruyucu ebeveyn tutuma sahip velilerin çocuklarında görülen davranışlar nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre demokratik ebeveyn tutuma sahip velilerin çocuklarında görülen davranışlar nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilgisiz ebeveyn tutuma sahip velilerin çocuklarında görülen davranışlar nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre veli rollerinde gözlenen farklılıklara ilişkin bulgular nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin velilerden beklenilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, farklı ebeveyn tutumlarına sahip anne babaların davranışları ile çocuklarının bu ebeveyn tutumlarından kaynaklı davranışlarının sınıf içine yansımalarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin belirli bir konuda oluşturdukları anlamların incelenmesiyle, alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci olarak ifade edilmekte (Özden ve Saban, 2019); gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanılarak, araştırma sürecinin nitel bir bakış açısıyla gerçekleştirildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temel nitel araştırma, bütün disiplin ve uygulama

alanlarında görülebilmekle birlikte eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma türüdür (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma, Konya ili merkez ilçelerinde 2020-2021 yılları içerisinde görev yapmakta olan özel ve devlet okulu olmak üzere 11 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların tercih edilmesidir (Patton, 2005). Bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken sınıf öğretmenlerinin çalışmış oldukları okulların türü, mesleki deneyimi en az on beş yıl ve üzeri olması belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 7'si devlet okulu, 4'ü özel okul öğretmeni olmak üzere toplam 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna sınıf öğretmenleri gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

<i>Katılımcılar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>Okul Türü</i>
<i>Ö1</i>	Kadın	28	Devlet
<i>Ö2</i>	Kadın	31	Özel
<i>Ö3</i>	Kadın	26	Devlet
<i>Ö4</i>	Kadın	20	Devlet
<i>Ö5</i>	Kadın	27	Devlet
<i>Ö6</i>	Kadın	25	Devlet
<i>Ö7</i>	Kadın	26	Devlet
<i>Ö8</i>	Erkek	25	Devlet
<i>Ö9</i>	Kadın	29	Özel
<i>Ö10</i>	Kadın	19	Özel
<i>Ö11</i>	Erkek	18	Özel

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından” Çocuğu İlkokula Devam Eden Ebeveynlerin Çocuğa Yönelik Takındığı Ebeveyn Tutumlarının, Çocuk ve Sınıf Öğretmenlerine Yansımaları Araştırmasına İlişkin Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu” yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırmanın ana ve alt problemlerine ilişkin veri toplamak için, araştırmacı ve katılımcı arasında soru sorup, cevap almaya yönelik bir iletişimdir. Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme, bireylerin bakış açılarını, kişisel deneyimlerini, duygu ve algılarını ortaya koymak için sıkça kullanılan güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgi ve görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından aşağıda yer alan basamaklar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir;

- İlgili alanyazın incelenmiş ve bu doğrultuda araştırma konusuna yönelik taslak görüşme formu oluşturulmuştur.
- Hazırlanan taslak görüşme formu alanda çalışan iki uzman sınıf öğretmeni ve iki akademisyene gönderilmiştir.
- Akademisyenler ve öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir.
- Görüşme formu bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılarak denenmiştir.
- Yapılan pilot görüşme incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son halini almıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanırken aşağıda yer alan ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018):

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
- Odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma,
- Yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma,
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme,
- Soruları geliştirme

Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma hakkında bir ön bilgi ve sorumlu araştırmacılar hakkında bilgiye yer verilmiştir. İkinci bölümde görüşme sorularına yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise katılımcının kişisel bilgilerine ilişkin; katılımcının cinsiyeti, yaşı ve mesleki deneyimlerine yer verilmiştir.

Görüşme formu toplam 8 sorudan oluşmaktadır. 11 katılımcıyla yapılan görüşmeler toplam 287 dakika 24 saniye sürmüştür. Bu görüşmelerin en uzun süreni 42 dakika olarak kayda geçerken en kısa görüşme 15 dakikada gerçekleşmiştir. Elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Çevriyazı metinleri Times New Roman yazı karakteri ve 12 punto boyutunda hazırlanarak toplam 53 sayfa ham veri elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış, görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bu yöntemin kullanılacak olmasının nedeni, bireylerin düşünce süreçlerinin daha yakından izlenebilmesi, verdikleri cevaplar arasındaki farklılıkları ve paralellikleri saptayıp buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında belirlenen on farklı okulda okul idaresinin ve görüşme yapılacak sınıf öğretmeninin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılarla görüşmeye başlanmadan önce, sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, ebeveyn tutumlarına ilişkin bilgilendirme ve görüşmenin ne kadar süreceği hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden eğitim öğretim faaliyetlerine engel olmayacak şekilde randevu tarihi alınmıştır. Tüm görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere ses kayıt cihazı kullanılacağı bildirilmiş ve olumsuz bir dönüt olmamıştır. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmeler 2022 yılının Ocak ve şubat ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorularak elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik içerik analizinde belli bir konu üzerinde yapılan birden fazla araştırmanın bulguları belirlenen şablon veya temalar çerçevesinde, ham verilerden farklı eleştirel bir gözle incelenip sentezlenerek yorumlanır (Au, 2007; Finfgeld, 2003; Walsh ve Downe, 2005). Böylelikle tematik içerik analizi aynı zamanda bir konunun farklı boyutlarını konu edinen araştırmalardaki benzer yönleri nitel olarak sentezleyip örneklendirdiğinden araştırmacılara kaynak oluşturmaktadır (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Çalık ve Sözbilir, 2014). Verilerin analizi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yanıtları doğrultusunda belirli bir anlam bütünlüğü sağlanacak şekilde temalardan oluşmaktadır.

Etik

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı. (09/07/2021, 2021/431).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sırasında sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir.

1. Farklı Ebeveyn Tutumlarının Sınıfa Yansımalarına Göstermesine İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine ilk soru olarak, “Çocukların sınıf içi davranışlarında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz? Sizce bunların sebepleri neler?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2. Sınıfa Yansıyan çocuk davranışlarına İlişkin Bulgular

	Alt Tema	Katılımcılar
	Okul Kurallarına Uymama	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	Sürekli Mazeret	Ö1, Ö2, Ö9
	Diğer Çocukları Engelleme	Ö6, Ö9, Ö11
İstenmedik Davranışlar	Dikkat Dağınıklığı	Ö6, Ö9
	Saldırganlık	Ö11
	Kılık-Kıyafet	Ö4
	Hırsızlık	Ö2
	Sınıf Eşyalarına Zarar Verme	Ö9
	Düzensizlik	Ö2
	Kurallara Uyum	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9
İstendik Davranışlar	Sorumluluk Alma Bilinci	Ö3, Ö9
	Düzenli ve Planlı Olma	Ö9, Ö10

Tablo 2 incelendiğinde bu sürecin istenmedik davranışları olarak sekiz öğretmen okul kurallarına uymama davranışı, üç öğretmen diğer çocukları engelleme davranışı, üç öğretmen sürekli mazeret gösterme davranışı, iki öğretmen dikkat dağınıklığı, bir öğretmen saldırganlık, bir öğretmen düzensizlik, bir öğretmen sınıf eşyalarına zarar verme, bir öğretmen kılık kıyafetteki düzensizlikten ve bir öğretmen ise hırsızlık davranışını sınıf içinde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların okul kurallarına uyum konusunda direnç gösterdiğini ifade eden Ö6; “*Şimdi bizim en çok karşılaştığımız davranış bozukluklardan birisi sınıf içi kurallara uyum konusunda çok fazla davranış bozuklukları gözlemliyoruz. Mesela bazı çocuklar o kadar evde baskı ve kuralcı yetiştiriliyorlar ki burada bunu dışarıya atma... Kendini rahat hissediyor, özgür bir ortam olarak hissediyor ve bunu dışarıya direkt yansıtıyor... sınıf kuralları konusunda çok rahatsızlıklarım var. Pandeminin de verdiği bir düzen bozukluğu var çocuklarda, anne babaların evde yaptıkları aşırı baskıdan kaynaklı olduğunu düşünüyorum.*” İfadeleri ile değinirken Ö7; “*Kurallara uymayan çocuk stili var. Onları aynı duruma, eşit duruma getirmek en başta eğitimden, yani öğretimden önce eğitim. Yani sırada oturması, sınıftan zil çalınca çıkması bunları öğretmek, öğretmek. Davranışın en basiti, zaten zil çalınca dışarıya çıkmak, en basiti o. Oturacak, parmak kaldıracak bunları öğretmek sorun, özellikle şu son dönemde.*” açıklamasında bulunmuştur.

Bu sürecin istendik davranışları olarak ise dört öğretmen çocukların kurallara uyum davranışlarını ifade ederken, iki öğretmen sorumluluk alma bilincinde olduklarını ve iki öğretmen ise düzenli ve planlı olma davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların kurallara uyum davranışı gösterdiğini ifade eden Ö9; “*Etkinliklere çok güzel katılım sağlıyorlar arkadaşları tarafından çok seviliyor. Mesela sınıfta A. isimli bir öğrenci var çok gözde bir öğrenci... herkes onunla etkinlik yapmak istiyor. Sınıf içi kurallara uyar, çocuğun gerçekten davranışları dört dörtlük.*” açıklamasında bulunmuştur. Sınıfta sorumluluk alma bilinci yüksek olan çocukların olduğunu ifade eden Ö3; “*Çok sorumluluk sahibi öğrencilerimiz var, kendisine verilen görevi eksiksiz yerine getiriyor*” açıklamasında bulunmuştur.

2. Karşılaştıkları Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan ikinci soru, sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında en sık karşılaştıkları ebeveyn tutumlarının belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcılara “Siz ne tür ebeveynlerle karşılaşıyorsunuz, kısaca bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiş, konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla öğretmenlerden konuya ilişkin örnekler vermelerini, görüş ve değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Tablo 2. Karşılaştıkları Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
İlgisiz-İhmalkâr Ebeveyn Tutumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö10
Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
Otoriter Ebeveyn Tutumu	Ö2, Ö3, Ö9
Demokratik Ebeveyn Tutumu	Ö11

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ebeveyn tutumlarında 9 dokuz öğretmen ilgisiz-ihmkâr ebeveyn tutumu, yedi öğretmen aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, üç öğretmen otoriter-baskıcı ebeveyn tutumu, iki öğretmen izin verici ebeveyn tutumu ve bir öğretmen ise demokratik ebeveyn tutumları ile karşılaştıklarını ifade etmiştir. İlgisiz-ihmkâr ebeveyn tutumu ile karşılaşan Ö4: “*İlgisiz-ihmkâr diyebilirim. Hiçbir şeyden haberi olmayan, çocuğun yazdığı yazıdan, okulda ne işlediğinden, ödevinden defterinden kitabından ya da işte okuldaki her durumundan... Hiç mesela beni aramayan sormayanlar çok sık var. “Ne yapıyor hocam? Sınıfta bu çocuk nasıl?” demeyenler de var. Tamamen bana bırakmış veli, hiç orali değil.*” açıklamalarına yer verirken, Ö10: “*İlgisiz ve ihmalkâr bir grup var ki ekinlik zamanı çocuk arkadaşlarından malzeme dilenmekte. Neden dilenmek diyorum biliyor musunuz, bir iki kez unutup arkadaşları yardımcı oluyor, bizler yardımcı oluyoruz. Ama bu durum sürekli gerçekleşince çocuklarda sömürüldüğünü düşünüyor. Ö11;*” Ben bir özel okulda öğretmen olduğumdan aşırı korumacı ailelerde çok sık karşılaşıyoruz. Karar vermede çok zorluk yaşıyorlar gelip her şeyi bana soruyor. Akranlarıyla oynamayı bilmiyorlar çocuklar, iletişim kurmakta zorlanıyorlar. Arkadaşlarıyla uyum problemleriyle de çok sık karşılaşıyorum.” açıklamalarına yer vermiştir. Otoriter ebeveyn tutumuna ilişkin görüşünü Ö3: “*Sık karşılaştığımız ebeveyn tutumlarından bir diğeri de otoriter veliler valla bu çocuklar özgüven duygusundan yoksun oluyorlar anne baba sürekli baskıcı bir tavır sergiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir. İzin verici ebeveyn tutumu ile karşılaştığını ifade eden Ö2: “*Çocuğunun tamamen bütün isteklerini yerine getirmeye çalışan, kendini hoşgörülü olarak nitelendiren veliler var.*” ve Ö10: “*İzin verici ebeveyn tutumu ile çocuğuna karşı baş eğdiren aile ile karşılaşıyorum. Hatta evde çocuğa ödev yaptıramadığını ve bizi kötü polis olarak kullandıklarına şahit oluyorum.*” açıklamalarında bulunmuşlardır.

3. Otoriter Ebeveyn Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine dördüncü soru olarak, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ebeveyn tutumlarından otoriter ebeveyn tutumunda yetişen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımalarını belirlemektir. Bu kapsamda katılımcılara “Sizce Otoriter ebeveyn tutumunda yetiştirilen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımaları nelerdir? (beklenti, iletişim, problem) Bir örnek verebilir misiniz?” araştırma sorusu sorulmuştur.

Tablo 4. Otoriter Ebeveyn Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
İtaatkarlık-Sorgulamama	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9

Kendini İfade Edememe	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
Sessiz-İçine Kapanıklık	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
Aşırı Kaygı	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11
Problem Davranış	Ö6, Ö9, Ö10
Akademik Başarısızlık	Ö3, Ö9, Ö11
Yaratıcı Düşünememe	Ö2, Ö9
Öğretmen Korkusu	Ö4, Ö11

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri belli bir görüşte sıklık göstermemiştir. Bu kapsamda beş öğretmen kendini ifade edememe becerisi, beş öğretmen sessiz-içine kapanıklık davranışı, beş öğretmen itaatkarlık-sorgulamama davranışı, dört öğretmen öğrencilerinde oluşan aşırı kaygı, üç öğretmen akademik başarısızlık, üç öğretmen problem davranışlar, iki öğretmen yaratıcı düşünemediklerini ve iki öğretmen ise öğretmen korkusu yaşadıkları görüşlerini bildirmiştir. Sınıf içi davranışlarda öğrencilerinin kendini ifade etmede eksiklik yaşadığı bildiren Ö3; " *İç dünyasında mesela daha sessiz, sınıfta diğer öğrencilerle mesela iletişimde kendisini ifade edememe, oyun içerisinde kendisine söylenenleri yerine getirme ama kendisi bir kural koymama ya da oyunda kendisinden istenenlerin dışında "Bu da benim isteğim, benim istediğim şekilde de bu olabilir mi?" sorusunu bile sormama davranışıyla karşılaşıyorum*" ifadelerinde bulunurken Ö4; " *Kendini çok fazla ifade edemiyor. Şöyle, mesela doğruyu bilse de buna cesaret edemiyor. Kendi başına mesela ifade ettiği şeylerde yazılı olarak ya da mesela bir sınavda bir testte ifade edebiliyor konuşmuyorsa eğer. Yani benimle iletişimde olmadığı durumlarda başarısını gösterebiliyor. Ama aynı çocuğu karşına alıp bir şey sorduğunda ya da konuşarak ifade edebileceği bir şey sorduğunda tutukluk yaşıyor maalesef. Kendini iyi ifade edemiyor. Cesaret edemiyor.*" ve Ö8; " *Şimdi çok aşırı derecede otoriter ailede yetişen öğrenci çok huzursuz oluyor sınıf içinde. Sürekli böyle kıpırdayan ama özgürce kendini ifade edemeyen. Yani "Bir şey söylesem mi, söylemesem mi?" davranışı gösteren çocuklar oluyorlar. Ve çok içine kapanık oluyorlar, kendilerini böyle kapatıyorlar. İçeride kapanıyorlar, ifade edemiyorlar kendilerini.*" açıklamalarında bulunmuştur. Sessiz- içine kapanıklık davranışı gösterdiklerini ifade eden Ö8; " *Ve bu öğrenciler çok içine kapanık oluyorlar, kendilerini böyle kapatıyorlar. İçeride kapanıyorlar, ifade edemiyorlar kendilerini. Otoriter ebeveyn tutumuna sahip ailede yaşayan çocukların tabii davranış bozuklukları oluyor bazen ama ben daha çok otoriter ailede yetişen çocukların daha çok içine kapanık olanlarına rastladım.*" ve ifadelerine yer vermiştir.

4. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranılan beşinci soru, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ebeveyn tutumlarından aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda yetişen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımalarını belirlemektir. Bu kapsamda katılımcılara "Sizce aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda yetiştirilen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımaları nelerdir? (beklenti, iletişim, problem) Bir örnek verebilir misiniz?" araştırma sorusu sorulmuştur.

Tablo 5. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
Sorumluluk Alamama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
Akademik Başarısızlık	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11
İsteksizlik	Ö5, Ö7, Ö8, Ö4, Ö9
Ebeveyn Korumacılığını Öğretmenden Bekleme	Ö1, Ö4, Ö7, Ö2, Ö11
İletişim Problemi	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11
İçine Kapanıklık-Utangaçlık	Ö6, Ö8, Ö9
Alınganlık-Kırılğanlık	Ö1, Ö2, Ö7
Özgüven Eksikliği	Ö5, Ö9
Sağlık Problemleri (Devamsızlık)	Ö1, Ö4

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda yetişen öğrencilerinin sınıf içi davranışlara yedi öğretmen sorumluluk alamama, beş öğretmen akademik başarısızlık, beş öğretmen ebeveynin göstermiş olduğu korumacı tutumun öğrencinin öğretmenden beklemesine, beş öğretmen öğrencilerinin okul hayatlarında isteksiz tutum gösterdiğin, dört öğretmen hem kendileriyle hem de arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinde iletişim problemi, üç öğretmen alıngan-kırılğan davranış gösterdiklerini, üç öğretmen içine kapanık-utangaç tavırlar gösterdiğini, iki öğretmen ailenin titiz-hassas davranışlarından dolayı sağlık problemleri yaşadıklarını bu durumun öğrencilerinin okul devamsızlıklarını etkilediği görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerinin sınıf içi davranışlarında sorumluluk alamadıklarını Ö2;” Bir de üzerine sorumluluk almıyor. Mesela araç gerecini evde unutmuş ve bunun sorumluluğu şey değil “Annem koymamış” bile diyebiliyor. Yani bütün ihtiyaçları ebeveyn tarafından karşılanan karşılanıyor, sorumluluk almıyor. Kendi üzerinde hiçbir şeyi yok çocuğun.” İfadelerine yer verirken Ö3;” Aşırı korumacı ebeveynde de çocuğun sorumluluk duygusu gelişmemiş oluyor. Çocuk kendini üzüyor. Sorumluluklarını yerine getirmek için emek gayret sarf etmiyor. E çünkü bundan önce çocuğun, öğrencinin gereken işlerini ebeveyn yüklenmiş, üstüne almış, sırtlanmış. E çocuk okula başladığı zaman da yetiştiremediği yerlerde annesinden yardım istiyor. Yani tam anlamıyla çocuğun sorumluluk duygusu gelişmiyor, çünkü sürekli arkasını toplayan birisi var. Çocuğun kendi sorumluluğu yok... Hayır, herkes kendi sorumluluğunu kendisi yerine getirecek. Çocuk ödevini örneğin yetiştiremediğinde annesi tamamlamayacak, annesi yazmayacak, annesi yapmayacak. Yapamıyorsa, öğretmen ödevi kontrol ettiğinde fark edecek, ona göre çocuğa yaklaşımda bulunacak veya çocuğu telkinde bulunacak, çocuğu ikna etmeye çalışacak.” açıklamalarında bulunmuştur. Ö5;” Aşırı koruyucu ailelerin yetiştirdiği çocuklarda gerçekten büyük sorunlar çıkıyor. Örneğin çocuk iki kelime yazıyor “Benim kolum yoruldu, elim ağrıdı. Ben yazmak istemiyorum” ya da “Çok yazdık, artık yazmak istemiyorum, yapmak istemiyorum” ya da “Bugün çok soru çözdük, artık çözmeyelim” ya da “Benim karnım acıktı, ben ders yapmak istemiyorum” gibi...” öğrencilerinin süreç içinde isteksizliğine değinirken Ö7 ise;” Çocuğun yapması gereken her şey aile tarafından karşılanınca ne oluyor? çocuk okulda hiçbir şey yapmak istemiyor. Sınıfta annesi veya babası da yok destek alacağı, çocuk mecbur tek başına yapma durumda oluyor. Haliyle sıkılıyor, yazmak istemiyor, okumak istemiyor.” görüşlerine yer vermiştir. Ö1;” Aşırı koruyucu ailelerde çocuk çabuk hastalanabiliyor. Yürümeyi, bazı fiziksel etkinlikleri

kolay yapamıyor ben bunu fark ettim. Çocuklar zıplamayı beceremiyor. Fiziksel kondisyonları çok düşük oluyor aşırı koruyucu ailelerde. Hatta ben buna eklenir mi bilmiyorum, belki bağışıklık sistemi bile düşük oluyor olabilir.” şeklinde ifade etmişlerdir.

5. Demokratik Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan altıncı soru, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ebeveyn tutumlarından demokratik ebeveyn tutumunda yetişen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımalarını belirlemektir. Bu kapsamda katılımcılara “Sizce demokratik ebeveyn tutumunda yetiştirilen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımaları nelerdir? (beklenti, iletişim, problem) Bir örnek verebilir misiniz?” araştırma sorusu sorulmuştur.

Tablo 6. Demokratik Ebeveyn Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
Kendini İfade Etme Becerisi	Ö8, Ö7, Ö4, Ö3, Ö1, Ö2, Ö11, Ö9
Özgüven Duygusu	Ö11, Ö9, Ö7, Ö4, Ö3, Ö6, Ö8
Kurallara Uyum	Ö11, Ö6, Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
Kendinin ve Başkalarının Hakkına Saygı Duyma	Ö11, Ö10, Ö9, Ö7, Ö5, Ö4
Akademik Başarı	Ö9, Ö8, Ö6, Ö5, Ö3
Empati	Ö1, Ö2, Ö7, Ö10
Sorumluluk Duygusu	Ö3, Ö11, Ö9, Ö10,
Olgunluk	Ö1, Ö2, Ö11

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, demokratik ebeveyn tutumunda yetişen öğrencilerinin sınıf içi davranışlarına, sekiz öğretmen kendini ifade etmedeki becerilerinin yüksek olduğunu, yedi öğretmen sınıf ve okul kurallarına uyma davranışı gösterdiklerini, yedi öğretmen öğrencilerinin özgüven duygularının gelişmiş olduğunu, altı öğretmen kendinin ve başkalarının hakkına saygı duyma davranışı gösterdiklerini, beş öğretmen akademik başarılarının yüksek olduğunu, dört öğretmen empati kurma becerisine sahip olduğunu, dört öğretmen sorumluluk duygularının gelişmiş olduğunu, üç öğretmen akranlarına kıyasla olgun davranışlar gösterdiklerini görüşlerini bildirmişlerdir. Bu tutumda yetişen çocukların sınıf içi davranışlarında kendilerini iyi ifade etmede becerilerinin yüksek olduğu görüşünü Ö2;” *Kendilerini daha iyi tanıyıp ifade ediyorlar tanımaktan da şey yani “Ne hissediyorum? Bu duygu beni rahatsız ediyor mu?” ya da “Karşıya bununla ilgili söylemem gereken ne var?” bunlarda da gayet bilinçli bir şekilde. Ailenin evdeki demokratik tutumları okulda da sergileniyor. Bununla ilgili olarak benim bir öğrencim var şu anda. Gayet güzel derste dinleyen, ders esnasında başka hiçbir şeyle ilgilenmeyen, artı kendisine bir şey söylendiğinde de “Arkadaşım dersten sonra konuşabilir miyiz” diyen bir öğrenci 3 sınıf seviyesinde.” şeklinde görüş bildirirken Ö8;” *Sınıf kurallarını çok iyi benimseyen ve arkadaşlarını da uyararak bunları onları kurallara uymaya teşvik eden. Böyle yetişen çocuklar çok güzel ders dinliyorlar, arkadaşlarına zarar vermiyor derste ayağa kalkmıyor diğer arkadaşlarını ders esnasında veya sonrasında rahatsız etmiyor. Her zaman için örnek öğrenciler düşünüyorum da 26 yıllık öğretmenim her zaman bu çocuklar farklı oluyor aile yetiştirmesi çok önemli.”* açıklamalarında bulunmuşlardır. Sınıf içi davranışlarında özgüven duygularının gelişmiş olduğunu, Ö5;” *Arkadaşlarına kıyasla akademik olarak da demokratik tutumda yetişen çocuklar çok daha iyi. Bu zamana kadar ki sınıflarımın birincileri genelde bu ebeveynlerin çocukları oluyor.”**

şeklinde ifade etmişlerdir. Empati kurma becerilerinin yüksek olduğu görüşünü Ö1; *Empati kuruyor, kendisine yapılmasını istemediği şeyleri başkasına da yapmıyor. Karşı tarafın üzülüp kırılabileceğini düşünüyor. Bazen benimle de empati yapıyor.*” Öğretmenim sen çok yoruldun ben senin yerine şunu şunu yapabilirim “diyebiliyor.” ve Ö2;” *Mesela birisi birisiyle konuşurken bile, konuşmasında karşıyı rahatsız eden, empati şeyleri gelişmiş oluyor, rahatsız eden bir şey varsa “Arkadaşım onu ona neden söyledin, o üzülecek” bile diyebiliyorlar. Yani duygularını da çok rahat ifade edebiliyor.*” açıklamalarında bulunmuşlardır. Demokratik tutumda yetişen çocukların sorumluluk alma duygularının gelişmiş olduğu, Ö1;” *Öğretmenin de hoşuna giden öğrenci tipidir bence öğretmeni daha az yorduğu için. Ya da o çocukla konuşulup sorun halledilebilir. Ortada bir sorun varsa, çocuk demokratik olduğu için sizi anlayacak ve ona göre de bir davranış geliştirecektir, diye düşünüyorum. Bu yüzden kesinlikle daha olgun çocuklar. Anneler babalara göre daha demokratik bence, özellikle çalışan anneler çocuklarını ihmal ettiklerini düşündüklerinden.*” açıklamasında yer vermiştir. Bu açıklamaya göre annelerin babalara göre demokratik tutum sergilediği, özellikle çalışan annelerin daha hoşgörülü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

6. İlgisiz-İhmalkâr Tutuma Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine altıncı soru olarak, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ebeveyn tutumlarından ilgisiz-ihmkâr tutumunda yetişen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımalarını belirlemektir. Bu kapsamda katılımcılara “Sizce ilgisiz- ihmalkâr ebeveyn tutumunda yetiştirilen çocukların sınıf içi davranışlarına olan yansımaları nelerdir? (beklenti, iletişim, problem) Bir örnek verebilir misiniz?” araştırma sorusu sorulmuştur.

Tablo 7. İlgisiz-İhmalkâr Tutum Sahip Ebeveynlerin Çocuklarının Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
Sorumluluk Alamama	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Akademik Başarısızlık	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö5
Davranış Problemi	Ö2, Ö6, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11
Kılık-Kıyafet-Malzeme Eksikliği	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10
İçine Kapanıklık-Sessiz	Ö1, Ö8, Ö9
Olgunluk	Ö1, Ö2

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilgisiz-ihmkâr ebeveyn tutumunda yetişen öğrencilerinin sınıf içi davranışlarına altı öğretmen öğrencilerinin sorumluluk alamadıklarını, altı öğretmen davranış problemi yaşadıklarını, altı öğretmen akademik başarının düşük olduğunu, beş öğretmen eğitim sürecinde materyal ve kılık-kıyafet eksiklikleri davranış haline getirdiğini, üç öğretmen içine kapanık-sessiz davranışı gösterdiklerini, iki öğretmen ise ebeveynlerin ihmalkâr tutumuna karşı öğrencilerinin akranlarına kıyasla olgun davranışlar gösterdiği görüşlerini bildirmişlerdir. Sınıf içi davranışlarda çocukların sorumluluk alamama davranışı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu tutumda yetişen öğrencilerinde sıklıkla davranış problemi ile karşılaştığını özel okulda çalışan Ö2;” *Mesela doktor ailelerde anne baba doktora ya da tam gün çalışan, nöbete giren bir ailede yetişen çocuk varsa ilgisizlik kendiliğinden geliyor. Yani anne baba ona yetemiyor zaten. Belli bir yerde de kendi haline bırakmakta yarar görüyor. Buradaki ilgisizliğin sonucu da davranış olarak çocuk her şeyi*

yapabileceğini düşünüyor, çünkü evde ona ilgisizliğin getirdiği bir şey var, gözlemlenmiyor. Yanlış olan davranışlarında uyarılmıyor ya da ona, bunların böyle yapılmaması gerektiğini söylenmiyor. Artı uyarılar çok fazla. İlgisiz ailelerde telefon, tablet, televizyon gibi uyarıcılarla çocuk iç içe çünkü bunlarla vakit geçiriyor aile onunla çok fazla ilgilenmediği zaman. Oradan da sınırsız bir şekilde süzgeçten geçmemiş şekilde aldığı, toplumsal olarak yanlış, aslında yaşına uygun olmayan şeyler bile çocukta okulda açığa çıkıyor. Küfür oluyor. Arkadaşlarına karşı yaşından büyük konuşmalar yapabiliyor veya ilgi alanları değişiyor. Yani diğer çocuklar için bir dizinin bir anlamı yokken o, büyüklerin seyrettiği bir diziyile ilgili yorumlar yapabiliyor ve orada gördüğü olumsuz davranışları arkadaşlarına karşı uyguluyor. Ve anladığım kadarıyla da ilgisizliğin verdiği bir şey bir de kendini değersiz hissediyor. Yani çocuk ne yaparsa yapsın dikkat çekmeye çalışıyor bu sefer, olumsuz davranışlar sergilemeye başlıyor. Sınıfta ciddi problem teşkil ediyor.” görüşüne yer verirken, Ö9;” Her mezun ettiğim sınıfta bu tür veliler çokça oluyor. Çok çocuk sahibi olan ailelerde bunu görüyorum. Çocuğun okulda ne yaptığından bile haberi yok. İlgisizler çocuklarına karşı. Bir kere bu çocuklar hem fiziksel olarak yalnızlar hem duygusal olarak yalnızlar...yalnız hissediyorlar yalnızlığa itiliyorlar. Kendini sınıftan soyutluyor ki bu aslında velilin suçu. Hiç ilgilenmediği için.” açıklamalarında yer vermiştir. Ebeveynlerin ihmalkâr tutumuna karşı öğrencilerinin akranlarına kıyasla daha olgun davranışlar gösterdiği görüşünü Ö1;” İlgisizlik, çocuğuyla hiç ilgilenmeyip kendi haline bırakan aile. O da yine çocuğun kendisine kalmış olabiliyor biliyor musunuz? Bazı çocuklar ilgisizlikle daha çabuk büyüyebiliyor. Çünkü her işini kendin yapmak durumunda kaldığı için bu, bazı çocuklarda artı olarak çocuğa yansiyabiliyor.” ifadesinde yer vermiştir.

7. Veli Rollerinde Gözlenen Farklılıklara İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine yedinci soru olarak, sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları ebeveyn tutumlarında anne ve baba veliler de farklılıkları belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcılara “Velilerinizde görülen ebeveyn tutumları dikkate alındığında sizce bu tutumlar anne ve baba rollerinde ne tür farklılıklar gözlemlemektesiniz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş, konu hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla öğretmenlerden konuya ilişkin örnekler vermelerini, karşılaştıkları ebeveyn tutumunda velilerinin cinsiyet durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğini görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

Tablo 8. Velilerde Gözlenen Farklılıklara İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
Annenin Baskın Rolü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11
Babaların Sürece Dahil Olamayışı	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
Ebeveyn Tutumlarındaki Tutarsızlık	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11
Babanın Destekleyici Rolü	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde yedi öğretmen annenin çocuğun hayatında baskın rol oynadığı, altı öğretmen babaların eğitim sürecine dahil olmamasını, beş öğretmen ebeveyn tutumlarında tutarsızlık olduğu bu durumun çocuğu olumsuz etkilediği görüşünü, dört öğretmen ise babanın eğitim sürecinde destekleyici rolünün çocuğun üzerinde olumlu etki ettiği görüşünü bildirmişlerdir. Ebeveyn tutumlarının anne ve baba velilerde gözlenen farklılıklara annenin süreçte baskın bir rol oynadığı görüşünü Ö5;” Anne veliler daha tutucu daha ilgili. Daha koruyucu tutum sergiliyor. Anne veliler her şeyin içinde olmak istiyorlar, her şeyi kendileri yönlendirmek istiyorlar. Özellikle son dönemde anne veliler

çocuğun ne yapıp ne yapmaması ne zaman gelip ne zaman gelmemesi, hangi dersi yapıp hangi dersi yapmaması... Yani çocuğun her türlü faaliyetine katılmak istiyor. Her türlü faaliyetinde yer almak istiyor, söz almak istiyor. Ya da daha koruyucular, işte çocuğum sözel olarak ya da işte en ufak başka anlamlarda "Çocuğuma şöyle yapmayın böyle yapmayın. Çocuğum şunu sevmiyor bunu sevmiyor. Çocuğum şunu yemez bunu yer. Benim çocuğum sürekli dışarı çıkmak ister, hava almak ister. Fazla yerinde oturamaz şunu yapmak ister" gibi sürekli böyle koruyor, çocuğunu koruyor." şeklinde ifade ederken Ö1;" Anneler daha çok çocuklarıyla birlikte ilgilendikleri için, anneler daha çok yüz göz oluyor çocuklarıyla. Ve bu da çocukların eğitiminden öğretiminden sadece anne sorumluymuş konumuna getiriyor. Anne çok çaresiz kaldığında babayı öcü gibi gösteriyor, işte "Baban gelince söyleyeceğim ödevini yapmadın. Ödevini yap babana söylerim" Görüşlerine yer vererek annenin eğitim sürecinde baskın olduğu ve çocuğun sorumluluğunun annenin üzerinde olduğu görüşlerine yer vermişlerdir.

Babaların çocuğun eğitim sürecine dâhil olmaması görüşünü Ö6;" babalar hep arka planda. Baba işten geliyor yorgun, ilgilenmiyor. Bunu bahane ediyor." Ö10; Babaların daha geri planda kaldıklarını ve sürecin içine dahil olmadıklarını gözlemliyorum. Ö8;" Yillardır hep babalar biraz daha geri planda kalıyor günümüzde biraz değişse de hala aynı. Babalar, anneler kadar ilgilenmiyorlar çocuklarıyla, ben o şekilde görüyorum." Ö1;" Şimdi babalarla çok muhatap olmuyorum açıkçası babalar rahatlar. Ama maalesef bizim Türk toplumunda babalar kendilerini "Ben dışarıda yoruldu geldim. Çocuklar ben gelmeden ödevini yapsın. Bana dokunmayın" havasında. Bunu doğru bulmuyorum." şeklinde ifade etmişlerdir.

Ebeveyn tutumlarında tutarsızlık olduğu görüşünü Ö2;" bir aile içerisinde sadece tek tutum sergilenmiyorlar. Anne babalar farklı tutumlar sergileyebiliyorlar. Baba kendisinin demokratik olduğunu düşünüürken, anne daha otoriter bir şekilde evin içerisinde kurallar koyabiliyor. Anne babanın arasındaki farklılıklar çocukta da farklılıkları ortaya çıkarıyor. Çocuk bu sefer diyor ki "Annem varsa ben böyle davranırım, bunu yaparım. Babam varsa, böyle davranırım". O zaman ne oluyor? Çocuk kişiye göre davranış geliştiriyor. Öğretmen okulda farklı şeyler istiyor, anne farklı, baba farklı. Artı bu ailedeki farklılıklarda velilerden ikisinin ayrı ayrı gelip öğretmenden talepleri bile farklı oluyor. Ebeveyn tutumlarındaki farklılıklar veliler arasında da soruna neden oluyor. Çocuklar arasında bir davranışı ya da birbirlerine karşı bir sorun olduğunda iki velinin o soruna bakışı farklı oluyor. Bir tanesi mesela "Yapabilir, çocuktur" derken, öbürü için bu büyük bir olay teşkil edebiliyor. Sorun olarak karşımıza çıkabiliyor" görüşünü bildirmiştir.

Babanın eğitim sürecinde destekleyici rolünün çocuğun üzerinde olumlu etki ettiği görüşünü Ö7;" Ama şunu söyleyebilirim, baba ilgilirse çocuk daha iyi. Davranış olarak da iyi, dersler konusunda da iyi. Ben Tathcık'ta çalışırken, çocuğun durumu çok iyiydi. Bir zaman sonra çocuğun durumu kötüleşmeye başladı. "Ne oldu?" dedim. Her zaman babasının ilgilendiğini biliyordum, "Babam işsiz öğretmenim" dedi. O baba da morali bozuk olduğu için ilgilenememiş. Yani o yüzden biliyorum, baba önemli." şeklinde ifade etmişlerdir.

8. Sınıf Öğretmenlerinin Velilerden Beklentisine İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan son soru, sınıf öğretmenlerinin velilerinden beklentilerini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak katılımcılara “Bir öğretmen olarak velilerinizden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Velilerden Beklentisine İlişkin Bulgular

Alt Tema	Katılımcılar
İş birliği ve Etkileşimde Olma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
Çocuğun İlgisi/İhtiyaçlarına Duyarlı Olma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Saygı Duyma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7
Rol Model Olma	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
Öğretmene Müdahale Etmeme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8
Etkileşimli Kitap Okuma	Ö5, Ö9, Ö11
Çocuğun Öğretmene Karşı Düşüncelerini Etkilememe	Ö2, Ö4

Tablo 9 incelendiğinde bu kapsamda dokuz öğretmen velilerinden iş birliği ve etkileşimde olmalarını, sekiz öğretmen çocuklarının ilgi/ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalarını, dört öğretmen kendilerine saygı duymalarını, dört öğretmen çalıştıkları yaş grubu çocukların taklit etme davranışı gösterdiklerini bu doğrultuda velilerinden çocuklarına rol model olmaları gerekliliğini, dört öğretmen velilerinden mesleğine müdahale etmemelerini, üç öğretmen çocuklarıyla etkileşimli kitap okumalarını, iki öğretmen çocuğun öğretmene karşı düşüncelerini etkilememelerini gerektiği görüşlerini bildirmişlerdir. Süreç boyunca velilerinden iş birliği ve etkileşimde olmalarını isteyen Ö2; “Bir öğretmen olarak velilerden beklentim; okulun yapıcı davranışlarının evde desteklenmesi. Yani ilkokuldaki öğretmenin okulda yaptıklarının evde bozulması demek, çocuk açısından eğitim olarak çok fazla bir şey kazandırmıyor çocuğa. E bütünlük içerisinde olması gerekiyor. Öğretmenle iş birliği yapması gerekiyor. Bunun için uğraşıyoruz. Herkes veli olarak çocuğunun iyiliğine çalıştığımızı düşünerek, bizim karşımızda değil öğretmenin yanında yer alarak birlikte ve okulla beraber eğer eğitim öğretim faaliyetlerini götürürse, veli öğretmenin söylediklerine değer vermeli.” görüşüne yer vererek iş birliği halinde olmalarını istemeye dikkat çekerken Ö4; “Başkalarıyla konuşmak yerine gelsinler birlikte çözelim bir şeyi, ortaklaşa karşılıklı veli alışverişimiz olsun. Bunu yapan velilerimle öğrencinin başarısı daha çok yükseliyor, ama uzak kalan ama arkamdan başkalarına sorunlarını yansıtan velilerle bir arpa boyu yol alamıyoruz maalesef.” şeklinde belirtirken, Ö5; “Öncelikle ilk beklentim saygı. Gerek işime gerekse de kişiliğime. Bazı veliler o kadar üslupsuz ve tepeden konuşuyorlar ki. Saygısızca tavırlar, yargılamalar. Sen bana saygı duymazsan ben senin çocuğuna nasıl saygı duyabilirim. Bu saygısızlık çocuğa da yansıyor. Her istediği olsun hep onun çocuğu olsun işime karışmasınlar başka da hiçbir şey beklemiyorum inanırım.” Ö4; “Yani öncelikle evde öğretmen hakkında kötü tutumları olsa bile bunu çocuklarına yansıtmamalarını bekliyoruz. Ben bunu hep ilk toplantılarımda da söylüyorum. İlk tanıştığım zaman diyorum ki “Bakın ben farklı bir insanım. Beni sevmeyebilirsiniz, nefret de edebilirsiniz. Yani hoşunuza gitmeyebilir davranışlarım konuşmalarım ama ben bu çocuğun öğretmeniyim. Günümün altı saatin onunla geçiriyorum. Benim için sizin nefret etmeniz önemli değil, ama çocuk nefret ederse siz sıkıntı çekeceksiniz, ben de burada çekeceğim. Ne sıkıntı yaşarsak yaşayalım, lütfen gelin benimle halledin. Bir sıkıntınız olduğunda, eleştiriniz olduğunda her zaman kapım açık, telefonum açık. Bunu çocuğunuza lütfen yansıtmayın ki onun tutumu okula ve bana karşı değişmesin. Okulu severek gelsin.” şeklinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırmada, ebeveynlerinin tutumlarının özel ve devlet okullarının ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin davranışlarına nasıl yansıdığını, öğretmenlerin görüşleri alınarak ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki görüşlere ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumlarına göre istendik ve istenmedik davranışlar olmak üzere iki tür davranış sergiledikleri ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların davranışlarındaki bu farklılıklarda velilerin takındığı ebeveyn tutumlarının büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çocuğun yetiştiği çevrenin, ailenin bağlı olduğu kültürel özelliklerin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri öğrencilerinin, sınıf içi davranışlarında ailelerinin takındığı ebeveyn tutumlarının çocukların davranışlarına doğrudan yansıdığı ifade edilmiştir.

Bu konuyla alakalı olarak Yaprak (2007) yaptığı çalışmada çocukların kişiliklerine, benlik algılarına ve başkalarıyla olan ilişkilerindeki davranışlarına ailelerinden gördükleri tutum ve davranışların etkili olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında çocukların duyarlı, mutlu, mutsuz, kaygılı, ilgili, sorumluluk sahibi olmalarında aile içerisindeki tutum ve davranışların önemli rol oynadığını tespit etmiştir. Ayrıca çocukların anne ve babalarından gördüklerini başkalarına yansıttığı ifade edilmiştir. Yaprak (2007)'in araştırmasının sonucu ile bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda çalışan annelerin çocuklarına karşı izin verici, hoşgörülü ve koruyucu tutum sergilediği görüşüne yer verilmiştir. Bunun sebebi onları ihmal ettiklerini düşünmeleridir. Bu bulgu Şanlı (2007) ve Yavuzer (2001)'in görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bornstein ve Zlotnik (2008) ise, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha demokratik olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç çalışmada elde edilen sonuçlarla ters düşmektedir. Bu durum araştırmanın çalışma grubunun küçük bir örneklemeden ibaret olması ve çalışmanın nitel araştırma yöntemlerine göre yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Alpoğuz (2014), ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada gelir düzeyi yüksek olan ebeveynlerin demokratik tutumu benimsedikleri gelir düzeyi düşük ebeveynlerin ise otoriter tutumu benimsediklerini tespit etmişlerdir.

Yörükoğlu (2007) ise aile ortamında bireylerin birbiriyle iyi ilişkilere sahip olması, çocuğun kimlik edinmesinde ve olgunlaşmasında etkili olduğunu ve bu durumun çocukta güven duygusunun artmasını, kabul ve destek görmesini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca aile içerisinde anlayış gören öğrencilerin bunu kendi çevresine de yansıttığı, ilişkilerinde hoşgörülü davrandığı ve sorumluluk sahibi bireyler olduğu yönündeki görüşleri araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında ilgisiz-ihmkâr ve koruyucu ebeveynlerle sık karşılaştıkları belirtilmiştir. Yapılan çalışmada ilgisiz ihmkâr tutuma sahip velilerin daha çok devlet okulunda, aşırı koruyucu tutum benimseyen velilerin ise özel okullarda daha sıklık gösterdiği ifade edilmiştir. İlgisiz ihmkâr ebeveynler, çocukla etkileşimini mümkün olduğunca en az seviyede tutmaya çalışırlar. Dolayısıyla ailenin çocuktan beklentisi düşük olmaktadır. Bu şekilde yetişen çocuklar, dürtü kontrolü zayıf, düşük akademik başarıya sahip, kendini hoş gören, sorumluluk alamayan çocuklar olarak görülebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre aşırı koruyucu tutumda yetişen çocuklarda, aile çocuğa karşı gereğinden fazla kontrol ve özen gösterdiğinden ve çocukların yapabilecekleri gereken görev ve sorumlulukları kendi yaptığından çocuklarda öz güven eksikliği, içine kapanıklık/utangaçlık, durumlara karşı fazla alınganlık/kırılğanlık, isteksizlik gibi özelliklerin görüldüğü bulgulardan elde edilmiştir. Bunun yansırı çocuk ailede gördüğü korumacı tutumu öğretmeninden beklemekte kendisinin yapabileceği bir konuda öğretmeninden veya arkadaşlarından yardım istemektedir. Koruyucu ebeveyn tutumu ülkemizde çok sık rastlanan tutumlardan biridir (Akalin ve İrkin, 2018; Tuzcuoğlu, 2013). Bu tutumda çocuğun çevresinde bulunan yetişkinler çocuğun yapabileceği pek çok şeyi çocuk yorulmasın, zorlanmasın veya üzülmesin diye çocuğun görev ve sorumluklarını kendileri üstlenmektedirler. Çocuklarına karşı bu tutum içerisinde olan yetişkinler çocuğun gelecek yaşantısına oldukça zarar verdiklerinin farkında olmamaktadırlar (Tuzcuoğlu, 2013). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre aşırı koruyucu anne baba tutumuna sahip aileler çocuklarına karşı sevecen, ilgili ve sıkı bir disiplin göstermektedirler. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer unsur da koruyucu tutumda yetişen çocukların, daha sık hastalanması ve akabinde devamsızlık problemi yaşanan öğrenciler olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre otoriter tutumda yetişen çocuklar, bir durum veya olay karşısında öğretmenine tamamen itaat etme ve nedeni sorgulamama, kendini ifade edememe, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorluk çekmeleri dolayısıyla sessiz-içine kapanık bireyler olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çocukların özellikleri arasında aşırı kaygı duyma, öğretmen korkusu ve akademik başarısızlık da bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre demokratik ebeveyn tutumunda yetişen çocuklar, öz güven duygusu yüksek, kendini ifade etme ve empati becerileri gelişmiş, sorumluluk duygusu yüksek ve yaşından olgun davranış gösteren özelliğe sahip bireyler olarak yetiştiği ifade edilmiştir. Bu konuda Kaya ve diğerleri

(2008) eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin demokratik tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu tutumda yetişen çocuklar kurallara uyma konusunda hassasiyet gösteren, kendinin ve başkalarının haklarına saygı duyan bireyler olarak karşımıza çıkmakta bu yüzden de sınıf içi davranışlarında problem davranış çıkaran çocuklar olmamaktadırlar. Ayrıca bu tutuma sahip çocuklara devlet okullarında neredeyse hiç rastlanılmazken, özel okullarda sayılarının fazla olduğu belirtilmiştir.

Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre aileler, çocuklarına karşı otoriter ebeveyn tutumu takındığında, çocuğa olumsuz rol model olduğu görüldüğü ifade edilmiştir. Çocuk da ailesinde gördüğü sert, baskıcı tavrı modelleme yaparak kendi çevresine yansıtıp olumsuz sosyal ilişkiler kurduğu sınıf öğretmenleri tarafından gözlenmiştir. Bu durum benzer şekilde aşırı hoşgörülü tutuma sahip ailelerin çocuklarında da olumsuz etki yaratmaktadır. Ailesi tarafından koşulsuz kabul gören istediği gibi davranılan çocuklar çevresinden de kendilerine ailesinin davrandığı gibi davranılmasını bekler. Bu tutumda yetişen çocuklar okul ve sınıf kurallarına uymakta zorluk çeker ve sosyal ilişkileri bozulur. Bu iki tutum çocukların saldırgan, öfkeli, çekingen, kaygılı, uyumsuz tavırlar göstermesine neden olurken çocuğun sınıf içi ilişkilerinde de sorun yaşamasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, avukatlık, doktorluk, öğretmenlik gibi mesleklerde çalışan ebeveynlerin aynı zamanda öğrenim düzeylerinin de yüksek olmasından, tutumlarının değişebileceğini göstermektedir. Daha fazla güç gerektiren çiftçi ve işçi gibi mesleği olan babaların yorgunluktan dolayı çocuklarıyla fazla iletişim kuramadıklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar anne mesleğiyle tutumları arasındaki ilişkinin önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle ev hanımı olan annelerin meslek sahibi olan annelere göre daha koruyucu ve baskıcı tutuma sahip olduklarını belirlenmiştir (Ömeroğlu, 1996; Şendoğdu, 2000).

Bu araştırmada aşırı koruyucu aile ortamında yetişen çocuğun başta özgüven eksikliği, çekingenlik ve kendini iyi ifade edememe gibi davranışların görüldüğü, otoriter bir aile ortamında yetişen çocuğun karşılaşılan durumlara itaatkarlık, sorgulamama, kendini iyi ifade edememe ve içine kapanıklık gibi davranışların görüldüğü, demokratik tutumda yetişen çocuğun sorumlulukların farkında, öz güveni yüksek, kendisinin ve başkasının haklarına saygılı olduğu görüşü ve ilgisiz tutumda yetişen çocukların sınıf içinde problem davranış gösterdiği, sorumluk bilincinin oluşmadığı, okul araç ve gereçlerinde sürekli olarak eksiklerinin olduğu, akademik başarılarının diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Kılıçarslan'a göre (2008) aile, bireyin beslenme, bakım, sevgi ihtiyacı, duygusal ve psikolojik gelişim, eğitim, kültürel değerleri kazanma, sağlıklı zekâ gelişimini sürdürme gibi temel ihtiyaçlarını karşıladığı birincil yerdir. İlgili alan yazın taramasında, çocuk yetiştirmede ebeveyn tutumu kilit bir rol oynamaktadır. Baskıcı ve hoşgörüsüz tutum benimseyen ailede yetişen çocuklarda özgüven eksikliği vardır. İnsanlar tarafından kolayca yönlendirilmeye müsait ve oldukça hassas bir yapıları vardır. Aşırı hoşgörülü tutuma sahip aile ortamında çocuklar rahat ve şımarıktırlar. Ebeveynlerini kontrol altına alarak onlara hükmeder. Dengesiz, tutarsız, kararsız aile ortamında büyüyen çocuk anne ve babasının durumuna göre hareket eder. Bu çocuklarda öz benlik gelişimi zayıftır, doğru veya yanlış davranışın ayırımını yapamazlar. Demokratik tutuma sahip aile ortamında büyüyen çocuk sosyal, saygılı, özgüvenli ve otokontrolü yüksek bireylerdir. Sorumluluklarının bilinci yüksek girişken ve üretici özelliklere de sahiptirler. Araştırmanın sonuçları bu araştırmanın Kılıçarslan (2008) sonuçlarını destekler niteliktedir. Ailelerin çocuklarına karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının, çocukların sosyal hayatlarında önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Aileler çocuklarına karşı otoriter ebeveyn tutumu takındığında çocuğa olumsuz rol model olmaktadır. Çocuk da ailesinde gördüğü sert, baskıcı tavrı modelleme yaparak kendi çevresine yansıtıp olumsuz sosyal ilişkiler kurmaktadır. Bu durum benzer şekilde aşırı hoşgörülü tutuma sahip ailelerin çocuklarında da olumsuz etki yaratmaktadır. Ailesi tarafından koşulsuz kabul gören istediği gibi davranılan çocuklar çevresinden de kendilerine ailesinin davrandığı gibi davranılmasını bekler. Bu tutumda yetişen çocuklar okul ve sınıf kurallarına uymakta zorluk çeker ve sosyal ilişkileri bozulur. Bu iki tutum çocukların saldırgan, öfkeli, çekingen, kaygılı, uyumsuz tavırlar göstermesine neden olurken çocuğun ilişkilerinde de sorun yaşamasına sebep olmaktadır (Özçelik,2020).

Araştırma sonuçları çocuğun sınıf içi davranışlarının ailenin takındığı ebeveyn tutumunu yansıttığını göstermektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde çeşitli araştırmalar algılanan ebeveyn tutumları ile kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Arrindell ve ark. 1999, 2005, Meesters ve ark. 1995, Schlette ve ark. 1998). Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde babanın destekleyici rolü, babaların sürece dâhil olamayışı, ebeveyn tutumlarındaki tutarsızlıklar ve annenin baskın rol oynaması sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Günümüzde tam gün dışarıda çalışan kadın sayısının giderek artması, bebeğin doğumundan kısa süre sonra çoğu annenin çalışma hayatına dönmesi kadar, kadın-erkek eşitliğinin özellikle gelişmiş ülkelerde yaygın biçimde benimsenmesi, babaları çocuğun yaşamında çok önemli bir yere getirmiştir (Bach, 1946, Akt: Ekşi, 1990). Çeşitli araştırmalarda babanın olumlu ilgisi ve sevgisi ile çocukların akran ilişkilerinde istikrarlı olunmasına liderlik, uyum yeteneği ve olumlu davranış gelişimi arasında ilişkiler bulunduğu gösterilmiştir (Pringle, 1978, Akt: Ekşi, 1990).

Yörükoğlu (1992) ise yoksul ailede çocuk ana babadan ne denli uzak durursa o denli iyidir. Çocuk ancak yaramazlık yaptığında göze görünür. Baba büyük çocuklara pek yüz vermez, okul durumları ile ilgilenmez. Yapılan bu araştırmaya göre, devlet okulundaki baba velilerin çoğunlukla çocukların eğitim-öğretim hayatlarıyla ilgilenmediği, çocuk yetiştirme sorumluluğunu anneye yüklediği belirtilmiştir. Başka araştırmalarda ise anne ve babanın farklı tutumlar sergilemesi ve farklı tutum sonucu çıkan anlaşmazlıklar çocuğun davranışlarını negatif yönde etkileyen bir güç olduğu ortaya konmuştur (İkiz ve Samur, 2016; Dursun, 2010). Yapılan bu çalışmada çocuk yetiştirmede anne ve babanın ortak bir tutumda birlikte rol alması çocukların sınıf içi davranışlarına olumlu yansıdığı ifade edilmiştir. Bu çocuklar özgüven sahibi, sorumluluk bilinci yüksek ve daha mutlu bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin fikir ayrılığı yaşamadığı, her iki grupta yer alan öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin, velilerinden sürekli iş birliği ve etkileşimde olmalarını, çocuklarının ilgi/ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalarını ve onlara rol model olmalarını, kendilerine saygı göstermelerini ve meslek hayatlarına müdahale edilmemesi beklentisi içinde olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin velilerden beklentilerinin en büyük çoğunluğunun veli çocuk ilişkisiyle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler, velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini, çocuklarını takip etmelerini, desteklemelerini, değer vermeleri, sevmelerini, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamalarını, ödevlerine destek olmalarını, çocuklarına karşı anlayışlı ve hoşgörülü olmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini, çocuklarıyla iletişim halinde olmalarını ve sorunlarıyla ilgilenmelerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Velilerden öğretmenle iş birliği yapmasını, öğretmene saygılı olmasını, öğretmene müdahale etmemesini, öğretmene destek olmasını ve öğretmene güvenmesini beklemektedirler (Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, 2018). Başka bir araştırmada öğretmenler velilerinin kendileriyle en çok iş birliği halinde olmalarını, sadece problem davranış veya durumlarda değil sık sık iletişimde olmalarını, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi gerektiği belirtmişlerdir (Barge ve Loges, 2003; Gökdere 2013; Yıldız, 2020). Araştırmada elde edilen bulgular bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermekte olup araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı velilerden, en çok iş birliği ve etkileşimde olmaları beklentisinde olduğu sonucu sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Öneriler

1. Araştırmacılara; ebeveyn tutumlarının öğrenci davranışlarına etkisinin, ilköğretim haricinde diğer eğitim kademelerinde nicel ve karma araştırmalar yapması önerilir.

2. Ebeveynlerin çocuklarıyla daha kaliteli ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için demokratik ebeveynler olmaları hususunda kendilerini geliştirmelerinin, çocuğun gelişimine ve akademik hayatına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda ebeveynleri bilinçlendirmek için okullarda alanında uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenebilir. Ayrıca yerel ve ulusal tüm kurum ve kuruluşların bu konu üzerinde önemle durması, toplumsal görev bilinciyle program ve projeler üretmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Akalın, S., & İrkin, R. (2018). Ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocukluk çağı obezitesi ile ilişkisi. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 1(3), 49-62.
- Aksoy, D. B., Kılıç, U. Ş., & Kahraman, G. T. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 14-25
- Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Arrindell WA, Akkerman A, Bagés N & ark. (2005) The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela: factorial invariance, and associations with sex roles, self-esteem, and Eysenckian personality dimensions. *Eur J Psychol Assess* 21:56–66.
- Arrindell WA, Sanavio E, Aguilar G & ark. (1999) The development of a short form of the EMBU: its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary, and Italy. *Pers Individ Dif* 27:613–628.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267.
- Aydoğdu, F. & Dilekman, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 570-585.
- Babaoğlan, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal Öğrenci Velisi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Barge, J. K. & Loges, W. E. (2003) Parent, student and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Birgin, M. (2012). *Çocuk Eğitiminde Ailenin Önemi*. El Yayınları .
- Candemir, F. A. (2000). *Anne-baba tutumlarının çocuktaki benlik kavramı üzerine etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M., Ayas, A. & Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekinci, S. Z. (2019). *Okul öncesi kurumlarında öğretmen-aile iş birliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Bilgi Yayınevi.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Goodall, J. (2013). Parental Belief and Parental Engagement: How Do They Interact ? *Journal of Beliefs and Values*, 34, 87-99.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 204-209.
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen Beklentilerinin Yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 179-183.
- Hoskins, D. (2014). Consequences of Parenting on Adolescent Outcomes. *Societies*, 506-531.

- Kaya, A., Bozaslan, H. & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18:208-225.
- Kılıçarslan, F. (2008). *Çocuğumu Nasıl Eğitmeliyim*. (1. Baskı). Turkuaz Kitaplığı.
- Kocayörük, Ş. (2016). Parental Involvement and School Achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 2(2).
- Meesters C, Muris P, & Esselink T (1995) Hostility and perceived parental rearing behaviour. *Pers Individ Dif* 18:567–70.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okulöncesi dönemde çocuğun terbiyesinde annenin rolü ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları (anne tutumlarının demografik bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bir araştırma)*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Özçelik, A (2020). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi (Pendik örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Üsküdar Üniversitesi.
- Özden, M. ve Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 1-31). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd
- Şahin, F. T., & Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 395-414.
- Şanlı, D. (2007). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin Çocuklar* (30 b.). Doğan Egmont Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları*, Morpa Yayınları.
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi* (16.Basım). Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* (4.Baskı). Timaş Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, B. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11b). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 131-150.
- Yılmaz, H. (2020). Possible Result of Extreme Parenting: Power of Helicopter Parenting Attitude to Predict Ego Inflation. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 523-554.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Aile ve Çocuk*. (7. Baskı). Özgür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Every child grows up observing the behavior of the family members in whom he grows up and interacts towards him, or the way family members behave with each other. The child acquires similar behaviors through imitating what he sees and learns over time. Every family has different biological, social and cultural differences. Therefore, children who grow up in different families have different behavior patterns. This study aimed to reveal the reflections of the dominant parental attitudes of these children growing up in different

Materials and Methods: According to the opinions of classroom teachers, this research, which aims to examine in depth the behaviors of parents with different parental attitudes and the reflections of their children's behaviors caused by these parental attitudes in the classroom, has been designed as a basic qualitative research from qualitative research methods. The research was conducted with 11 classroom teachers, private and public schools, who are working in the central districts of Konya province in 2020-2021. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants of the research. A semi-structured interview form was developed by the researcher in order to get the information and opinions of the participants about the sub-problems of the research. All interviews were conducted face-to-face with teachers. In addition, during the interview, the participating teachers were informed that a voice recorder would be used and there was no negative response. January February 2022 These interviews with teachers were conducted between January and December 2022. The names of the teachers were not used in the study for ethical reasons. Teachers are coded as "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...". In the research, the data obtained by asking classroom teachers the questions contained in the semi-structured interview form prepared for the purpose of the research were analyzed by thematic analysis method.

Findings: *Findings Related to the Effects of Different Parental Attitudes on Classroom Reflections*

They found that undesirable behaviors such as non-compliance with school rules, aggression, constant, excuses, and other characteristics such as compliance with rules, awareness of taking responsibility, and being organized and planned are reflected in the classroom.

Findings on the Parental Attitudes that Classroom Teachers Encounter Most Often in Their Professional Lives

Classroom teachers stated that they encountered nine teachers, apathetic-neglectful parent attitude, seven teachers overprotective parent attitude, three teachers authoritarian-oppressive parent attitude, two teachers permissive parent attitude and one teacher democratic parent attitude in the parental attitudes they encountered.

Findings on the In-Class Behavior of Children of Parents with Authoritarian Parental Attitude

When the reflections of classroom teachers on the classroom behaviors of their students who grew up in an authoritarian parental attitude were examined, five teachers expressed their inability to express themselves, five teachers were silent-introverted behavior, five teachers were submissive-non-questioning behavior, four teachers expressed excessive anxiety caused by their students, three teachers were academic failures, three teachers were problem behaviors, two teachers were unable to think creatively, and two teachers were afraid of teachers.

Findings on the In-Class Behavior of Children of Parents with Overprotective Parental Attitude

Classroom teachers show their students who have grown up in an overly protective parent attitude to reflect on classroom behavior, seven teachers are unable to take responsibility, five teachers are academic failures, five teachers expect the student to have a protective attitude from the teacher, five teachers show reluctant attitude in their students' school life, four teachers have communication problems both with themselves and their friends, three teachers show feisty-fragile behavior, three teachers show introverted-shy attitudes, two teachers reported that they had health problems due to the meticulous and sensitive behavior of the family and that this situation affected the school absences of their students.

Findings on the In-Class Behavior of Children of Parents with Democratic Attitudes

Classroom teachers have high self-expression skills, seven teachers have shown behavior to comply with classroom and school rules, seven teachers have developed feelings of self-confidence, six teachers have shown behavior to respect the rights of themselves and others, five teachers have high academic achievement, four teachers have empathy skills, four teachers have developed feelings of responsibility, eight teachers have high self-expression skills, seven teachers have shown behavior to comply with classroom and school rules, seven teachers have developed feelings of self-confidence, five teachers have high academic achievement, four teachers have developed feelings of responsibility, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, four teachers have developed self-esteem, three teachers reported their opinions that they showed mature behaviors compared to their peers.

Findings on the In-Class Behavior of Children of Parents with Apathetic-Negligent Attitude

Classroom teachers' reflections on the classroom behavior of students raised in an apathetic-negligent parent attitude, six teachers reported that their students could not take responsibility, six teachers had behavioral problems, six teachers had low academic achievement, five teachers turned material and clothing deficiencies into behavior during the educational process, three teachers showed introverted-silent behavior, and two teachers reported their views that their students showed mature behavior compared to their peers against the neglectful attitude of parents. It has been found that children show an inability to take

Findings regarding the Differences Observed in Parent Roles

When the opinions of classroom teachers were examined, seven teachers reported that the mother plays a dominant role in the child's life, six teachers reported that fathers should not be involved in the educational process, five teachers reported that there is a discrepancy in parental attitudes, this situation negatively affects the child, and four teachers reported that the father's supportive role in the educational process has a positive impact on the child.

Findings regarding the Expectations of Classroom Teachers from Parents

In this context, nine teachers reported that their parents should cooperate and interact, eight teachers should be sensitive to their children's interests/needs, four teachers should respect themselves, four teachers showed imitation behavior of children of the age group in which they work, accordingly, parents should be role models for their children, four teachers should not interfere with their parents' profession, three teachers should read interactive books with their children, two teachers should not influence the child's thoughts towards the teacher.

Discussion: When the results of the studies obtained in the literature with many of the findings obtained from the research were examined, it was seen that they showed similarities with the results obtained from this research.

Conclusion and Suggestions:

- According to parental attitudes, it has been stated that they exhibit two types of behavior: we are wanted and unwanted behaviors
- As a result of the research, it has been stated that working mothers exhibit a permissive, tolerant and protective attitude towards their children.
- In children who grow up with an overly protective attitude, it was obtained from the findings that traits such as lack of self-confidence, introversion / shyness, excessive sensitivity / vulnerability to situations, reluctance were observed in children, as the family shows excessive control and care towards the child and children do the necessary tasks and responsibilities on their own..
- According to the findings obtained in this study, children who grow up in an authoritarian attitude will be quiet-withdrawn individuals due to their ability to completely obey their teacher in the face of a situation or event and not to question the reason, inability to express themselves, difficulty communicating with friends and teachers.
- According to the findings obtained from the research, it has been stated that children who grow up in a democratic parental attitude grow up as individuals with a high sense of self-confidence, developed self-expression and empathy skills, a high sense of responsibility and mature behavior from their age.
- According to the findings obtained from the research, it has been stated that when families adopt an authoritarian parental attitude towards their children, it is seen to be a negative role model for the child. The child was also expressed by the classroom teachers who modeled the harsh, oppressive attitude he saw in his family, reflected it to his environment and formed negative social relationships.

Suggestions

- It is recommended for researchers to conduct quantitative and mixed studies on the effect of parental attitudes on student behavior at other levels of education other than elementary school.
- It is believed that parents developing themselves to be democratic parents in order to establish better quality and healthy relationships with their children will contribute to the child's development and academic life. In this context, seminars can be organized by experts in the field at schools to raise awareness of parents

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Ahmet KAYSILI 

Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD., Ankara, Türkiye
ahmetkaysili42@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 23.08.2023

Kabul: 08.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Eğitimde Fırsat Eşitliği,
Eğitimde Dijitalleşme,
Dijital Ayrım,
Eğitimde Teknoloji
Kullanımı

Eğitimde fırsat eşitliği meritokratik bir toplum düzeninde bireylerin liyakatleri doğrultusunda hak ettikleri toplumsal konumları elde etmelerini sağlayacak olanak ve araçlara erişimlerindeki adalete işaret eden bir kavramdır. Toplumsal yaşamda dijitalleşmenin ve teknoloji kullanımının giderek artması eğitsel süreçleri de benzer yönde biçimlendirmekte, özellikle yaşanan son pandemi ile birlikte eğitimde dijitalleşmeyi olağan ve kaçınılmaz bir noktaya taşımaktadır. Eğitim uygulamalarının daha hızlı ve kolay hale gelmesi açısından değerlendirildiğinde oldukça yararlı olarak değerlendirilebilecek bu durum, söz konusu dijital donanıma sahip olup olmama bağlamında yeni eşitsizlikler üretme riski açısından son derece tartışmaya açıktır. Özellikle okul dışı sosyoekonomik ve sosyokültürel boyutların etkili olduğu böylesi bir fırsat eşitliği tartışmasının, özellikle gelecekteki eğitsel süreçleri adil ve etkili bir biçimde, dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencileri de gözetererek yapılandırmak açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı eğitimde fırsat eşitliği kavramına anlaşılır bir çerçeve sunduktan sonra hem dijitalleşme süreçlerinin eğitimde fırsat eşitliği ideali bağlamında içerdiği riskleri belirlemek hem de dijitalleşme süreçlerinin eğitsel ortamlarda eşitliğe katkı sunma potansiyelini tartışmaktır. Bu doğrultuda alan yazında öne çıkan ve araştırma odağında yer alan eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde dijitalleşmenin tartışıldığı önemli akademik çalışmalar doküman incelemesine tabi tutulmuş ve araştırma soruları kapsamında sentezlenmiştir.

Evaluation of Digitalization in Education in the Context of Equality of Opportunity

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 23.08.2023

Accepted: 08.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Equality of
Educational
Opportunity,
Digitalization in
Education,
Digital Divide,
Technology Use in
Education

Equality of educational opportunity is a concept that refers to the fairness in access to opportunities and tools that will enable individuals to achieve the social positions they deserve in line with their qualifications in a meritocratic social order. The increasing use of digitalization and technology in social life shapes educational processes in a similar direction, and especially with the recent pandemic, digitalization in education has become a normal and inevitable point. This situation, which can be considered very useful in terms of making educational practices faster and easier, is highly debatable in terms of the risk of producing new inequalities in the context of having or not having the digital equipment in question. Such a discussion of equality of opportunity, which is influenced by socioeconomic and sociocultural dimensions, especially outside of school, is considered to be valuable in terms of structuring future educational processes in a fair and effective manner, taking into account students from disadvantaged families. The aim of this study is to first provide a clear framework for the concept of equal opportunity in education, and then not only to identify the risks that digitalization processes involve in the context of the ideal of equal opportunity in education but also to discuss the potential of digitalization processes to contribute to equality in educational environments. In this direction, important academic studies in which equality of educational opportunity and digitalization in education were subjected to document analysis and synthesized within the scope of the research questions.

Atıf/Citation: Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1421-1437.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği meritokratik toplum düzeninde bireylerin aile statüsünden ya da sosyal merdivendeki konumlanma biçimlerinden bağımsız olarak kendi bireysel çaba ve yeterlilikleri doğrultusunda toplumda hak ettikleri konuma erişebilmeleri amacıyla toplumun bütün kesimlerinden gelen öğrencilerin eğitime erişimleri için eşit olanakların sağlanmasıyla ilgilidir. Eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarında merkezi bir yer teşkil etmektedir. Türkiye özelinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama çalışmaları öncelikle eğitime erişim oranlarının artırılması ve yüzde yüz okullaşma oranının sağlanmasıyla ilgili olarak ele alınmaktadır. Eğitime erişimin sağlanmasından sonraki aşamada ise öğrencilerin eğitime devamlılığının ve eğitsel katılımın sağlanması vardır. Bu aşamada öğrencilerin burs sistemleri ve yurt olanaklarıyla ekonomik olarak desteklenmesi, ücretsiz ders kitapları, kaynak kitaplar ve destekleme ve yetiştirme kursları başat uygulamalardır.

Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili alan yazında ve eğitim politikalarında eğitime erişimi sağlama konusundaki uygulamaların ve politikaların yanında yaygın biçimde fırsat eşitliği sağlamanın geleneksel sosyal eşitsizlikler temelindeki sınırlılıkları ele alınmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca eğitim politikaları ile sağlanamayacağı konusu ilk kez Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Weinfeld ve York (1966) tarafından Amerika'da yapılan geniş ölçekli tarama çalışmasında gündeme gelmiştir. Bu raporun sonucuna göre okullar arasındaki eğitsel başarı farklılıklarını yaratan temel etmen okullar değil ailedir. Dolayısıyla eğitimde eşitsizliğin genelde sosyal eşitsizlikler, özelde ise sosyal sınıfların eğitim örüntülerinde temellendiği söylenebilir. Bireylerin içine doğdukları sosyokültürel çevre ve sosyoekonomik koşullar eğitimdeki eşitsizlikleri şekillendiren temel etmenler olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım okulların eğitimde eşitsizlikleri üretmek ve yeniden üretmek anlamında nötr kurumlar olarak görülemeyeceği konusundaki tartışmaları başlatmıştır.

Bu doğrultuda eğitimde eşitsizlikler konusunda merkeze alınan değişkenler ailenin ve okul dışı sosyal çevrenin nitelikleri olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını eğitim politikalarının işlevselliği açısından ele alan ana akım yaklaşımlarda okul, okul dışı çevreden kaynaklı farklılıkları eşitleyen bir yapı olarak kabul edilmektedir. Bu da aile temelli değişkenlerin okulda çok belirleyici olmamasıyla ilgilidir. Ancak burada bu yaklaşımın sosyal eşitsizliklerin derinleşmesi, eğitimin giderek okul dışı koşullarla şekillenen niteliği ve küreselleşme bağlamında bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) eğitime entegrasyonu birlikte farklı bir noktaya evrilmiştir. Aileler okul içi süreçlerde bu kadar belirleyici olmaya başladıkça eğitim konusunda okulla ortak bir sorumluluğu paylaşır hale gelmişlerdir. Bu durum da ailelerin çocuklarının eğitsel katılımında ve eğitsel süreçlerinin niteliğindeki rolünü geçmişe bakarak daha merkezi bir yere konumlandırmaktadır (Soylu ve Esen, 2022).

Ailenin eğitsel katılımının bireyin eğitsel yaşantıları açısından giderek daha belirleyici bir değişken olması, bu eğitsel katılım biçimlerinin ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi, eğitime yüklediği anlam ve kültürel yeterlilikleri gibi temel niteliklerine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan çalışmalara ilgiyi arttırmıştır. Küreselleşme, teknolojideki gelişmeler ve bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımının giderek artması ve artık dijital eğitimin, eğitim kademelerinin tamamında yaygınlaşmaya başlaması eğitimde fırsat eşitliği ve eğitsel eşitsizlikler bağlamında yeni bir boyut oluşturmuştur.

Eğitimde eşitsizliklerin okul dışı çevreden kaynaklı yapısı ilk etapta ailenin öğretim temelinde bilgi iletişim teknolojilerine erişimine olanak sağlayacak koşullarının olup olmamasıyla ilgili görünmektedir. Bununla ilgili olarak ailenin çocuğun eğitsel katılımını destekleme konusunda işe koşabileceği bilgi iletişim teknolojilerine sahipliği eşitsizliğe ya yeni bir boyut eklemekte ya da eşitsizliğin üstesinden gelmek için yeni bir alan açmaktadır. Çünkü eğitimde dijitalleşme, okulların giderek aile ve okul dışı çevre temelinde şekillenen demografik yapısını ve bunun eğitsel süreçlere yansımalarını dönüştürme ve öğrencilerin okul dışı çevreden kaynaklı dezavantajlarını telafi etme açısından okul dışı ekonomik ve kültürel koşullar açısından önemli bir tanzim mekanizması olma niteliği taşımaktadır. Öğrencilerin özellikle okul dışı öğrenme ortamlarını destekleme açısından, yine okul dışı çevrenin koşullarından kaynaklı eşitsizlikleri tanzim eden bir

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

araç olma işlevine odaklanmak, eğitimde dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliği sağlama çalışmalarını işlevsel hale getirme açısından önemli görülmektedir.

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda araştırmanın problemini eğitimde dijitalleşme olgusunun eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları açısından onumu oluşturmaktadır. Bu durum konunun iki farklı yönü bakımından irdelenmektedir. Bunlardan birincisi “dijital eşitsizlikler” çerçevesinde eğitimde dijitalleşmenin okul bağlamında eşitsizlikleri artırmasında yeni bir boyut olup olmayacağıdır. İkinci bakış açısında ise eğitimde dijitalleşmenin, eğitimde eşitsizliklerin üstesinden gelme ve özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin aile çevresinde eğitimde başarıyı sağlayacak ya da artıracak destek mekanizmalarından yoksunluklarının üstesinden gelmek konusundaki işlevselliğidir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı öncelikle eğitimde fırsat eşitliği kavramını tatmin edici bir biçimde tanımlayarak, dijitalleşme süreçlerinin eğitimde fırsat eşitliği ideali bağlamında içerdiği riskleri belirlemektir. Çalışmanın ikinci boyutu kapsamında bir diğer ikinci amacı ise dijitalleşme süreçlerinin eğitsel ortamlarda eşitliğe katkı sunma potansiyelini tartışmaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın kurgulandığı modele ilişkin bilgilere yer verilmekle birlikte, araştırma kapsamında ele alınan kaynakların nasıl analiz edildiği hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada eğitimde dijitalleşmenin hem eğitimde eşitsizlikleri artırma konusundaki sınırlılıkları hem de eğitimde eşitsizliklerin üstesinden gelmek için bir destek mekanizması olarak işlevsel hale getirilmesiyle ilgili konular ve eğitimde dijitalleşmenin hem kurumsal hem bireysel düzlemde nasıl avantaja çevrilebileceği konusu ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma doğası gereği nitel araştırma olarak kurgulanmış bir sistematik derleme (review) çalışmasıdır. Sistematik derleme türünde araştırma odağındaki sorulara en iyi yanıtları sunabilecek kaynaklar oldukça ayrıntılı bir alan yazın taraması sonucu çalışmaya dahil edilir ve araştırmacının önyargılarından bağımsız biçimde analize tabi tutulur (Gülpınar ve Güçlü, 2013).

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmaya kaynaklık eden çalışmalara ulaşmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma odağındaki olguya ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yapılırken gerek eğitimde fırsat eşitliği özelinde gerekse de eğitimde dijitalleşme ve teknoloji kullanımının fırsat eşitliği ile kesişen noktalarının konu edildiği ulusal ve uluslararası öne çıkan akademik çalışmalar araştırma odağında yer alan kaynakları oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma odağındaki çalışmalar analiz edilirken elde edilen verinin araştırma sorularına göre bulgu olarak sunulduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2016) betimsel bir yaklaşım benimsenmiş ve tüm bulgular sofistike bir tartışma çerçevesinde araştırmanın problem durumunu aydınlatacak biçimde sentezlenerek sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular çalışmanın amaçları doğrultusunda hiyerarşik bir düzende sunulmaktadır. Bu bağlamda öncelikle eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımı yapılmış, sonrasında eğitimde dijitalleşmenin eğitimde eşitsizlikler açısından riskleri ele alınmıştır. Araştırma amaçlarının ikinci boyutu kapsamında ise eğitimde eşitsizliklerin üstesinden gelmede dijital eğitimin bir onarım mekanizması olarak kullanılıp kullanılmayacağı tartışılmıştır.

1. Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Neliği Üzerine

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının gündeme gelmesi eğitimin toplumdaki yerine ve bireylerin yaşamlarındaki karşılığına ilişkin anlamın değişmesiyle başlamıştır. Coleman (1968) bu kavramın anlamının sabit olmadığını ve sürekli biçimde değiştiğini ifade etmektedir. Geleneksel toplum yapısında çocukların

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

eğitimi aile içinde aile mesleğini öğrenerek onu sürdürmekle ilgiliyken, endüstri devrimiyle aile yapısı ve beraberinde toplumun sosyal organizasyonu da değişmiştir. Buna bağlı olarak bir ailede bir çocuğun meslek edinebilmesi için ailenin dışına çıkması gerekli olmuştur. Bireylerin ailenin dışında iş arama ve iş bulma gereksinimleri meslek edinebilmek için eğitimi ön plana çıkarmıştır. Modern toplumunun özellikleri doğrultusunda sosyal sınıf temelli tabakalaşma biçimi eğitimi de şekillendirmiştir ve modern toplumlarda sosyal sınıf yapısı toplum içinde eğitsel fırsatların dağılımında belirleyici olmuştur (Coleman, 1968). Eğitimin yaygınlaşması ve eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarının artmasında ikinci dünya savaşı sonrası dönem dikkat çekmektedir. İkinci dünya savaşından önce toplumun ayrıcalıklı kesimlerinin devam edebildikleri akademik okullar vardı. Savaş sonrasında ise devletler tarafından resmi olarak desteklenen ücretsiz okullar hızla artmaya başladı ve böylece toplumun dezavantajlı kesimlerinden gelen bireylerin daha geniş eğitim olanaklarına sahip olmasının önü açılmış oldu (Hurn, 2016). Ancak eğitimin bu derece hızlı yaygınlaşması ve bireylerin sosyoekonomik koşullarına ya da kültürel arka planlarına bakılmaksızın eğitime erişebilmeleri beraberinde başka çelişkiler de getirmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği konusunun içerdiği bu çelişkilerin merkezinde eğitim ve sosyal eşitsizlikler arasındaki ilişkinin okulda tezahür etme biçimleri vardır. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği konusunda odaklanılması gereken konu eğitimin bireylerin başarısı üzerindeki etkisi değil, eğitim ve sosyal eşitsizlikler arasındaki ilişkinin eğitsel süreçleri nasıl şekillendirdiğidir (Wexler, 1976).

Eğitimde fırsat eşitliği uygulamalarının dört temel bileşeni vardır. Bunlar ücretsiz eğitim, bütün öğrenciler için ortak bir eğitim programı, öğrencilerin kültürel arka planlarına (etnik köken, yerli/göçmen vs.) bakılmaksızın aynı okulda eğitim alabilmeleri ve belirli yerleşim bölgelerinde kendi içinde eşitliğin sağlanmasıdır (Coleman, 1968). Ancak eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarının bu noktada içerdiği temel çelişki yukarıda da söz edildiği üzere öğrencilerin eğitime erişimi ile sınırlı kalmasıdır. Burada üzerinde durulması gereken argüman eğitim fırsatlarını eşitlemenin aslında eğitime erişimi sağlamanın eğitsel çıktıları eşitlemeyeceğidir (Wexler, 1976). Burada herkese eşit eğitim olanaklarının sunulması eğitim süreçlerinin eşit olması anlamına gelmemektedir. Eğitim süreçlerinin ya da fırsatların eşitlenmesi halinde dahi sonucun eşitlenmemesinin nedeni girdilerdeki farklılıklardır. Bu noktada erişimin eşitlenmesinin ötesinde süreçleri eşitleyecek başka politikaların varlığı söz konusu olabilir. Ancak yine de girdilerin eşit olmaması durumunda süreçlerin de doğal olarak farklılaşacağı söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusundaki çıkmazlarla ilgili olarak üzerinde durulması gereken konu toplumda mevcut olan geleneksel sosyal eşitsizliklerdir. Toplumsal düzen içindeki geleneksel sosyal eşitsizliklerin eğitimde de eşitsizliklerin kaynağı olduğu açıktır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramının doğasındaki devingen yapının toplumsal düzen içindeki eşitsizlik formlarına göre şekillenmesi beklenir. Bu doğrultuda eğitimde eşitsizliklerin özellikle sosyokültürel ve sosyoekonomik koşullardan kaynaklı geleneksel boyutlarına, teknolojinin yaygınlaşması ve eğitim reformlarının da bu gelişmelerin dışında kalmamasından kaynaklı olarak eğitimde dijitalleşmenin merkezi bir eğitim politikası haline gelmesinin eğitimde eşitsizliklere yeni bir boyut eklediği söylenebilir. Dijital eğitimle ilgili olarak teknolojik araçlara sahip olma, çevrimiçi derslere katılma, fırsat yapılarına ilişkin farkındalık, interneti ve bilgi iletişim teknolojilerini yararlı kullanma bilinci gibi konu alanları eğitimde eşitsizliklerle ilişkili olarak ele alınabilir.

2. Eğitimde Dijitalleşmenin Eğitimde Eşitsizlikler Açısından Riskleri

Toplumdaki geleneksel sosyal eşitsizliklerin eğitimdeki eşitsizliklerin de kaynağı olması, eğitimde eşitsizliklerin toplumdaki mevcut durumdan, değişim ve dönüşümlerden etkilenmesi beklenmektedir. Dijitalleşme bağlamındaki değişim ve dönüşümler eşitsizlik açısından ele alındığında öncelikli olarak okul dışı bağlamın koşullarına bakmak yerinde olacaktır. Eğitimde eşitsizliklerin yeni bir boyutu olan dijital eşitsizlikler ve geleneksel sosyal eşitsizlikler arasında doğrusal bir ilişki vardır. Modern toplumlarda internet, eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve mesleki statü temelli geleneksel sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır (Robinson, Cotten, Ono, Quan-Haase, Mesch, Chen, Schulz, Hale ve Stern, 2015). Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle dijital araçlar, eğitim öğretim süreçlerinin yönetiminde temel bir stratejik eksen olarak bu süreçlerin bel kemiği şeklinde tanımlanabilir. Ancak, söz konusu araçlara

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

erişimin dezavantajlı gruplar tarafından ulaşılmasında yaşanan güçlükler nedeniyle dijital teknolojilerin kullanımının ayrımcılığa ve bireyleri eğitsel bağlamlardan dışlama unsurlarına dönüştürme olasılığı (García-Martín ve García-Sánchez, 2022) dijital eşitsizliklerin eğitimdeki karşılığının görünür olduğu noktalardan biridir.

Burada öncelikle geleneksel sosyal eşitsizliklerin eğitim aracılığıyla nasıl yeniden üretildiği konusunun irdelenmesi gerekir. Eğitimin mevcut sosyal düzenin sürdürülmesi konusundaki kilit rolü nedeniyle eğitim, sosyal eşitsizliklerin yaygın olduğu toplumlarda eşitsizliği sürdüren ve yeniden üreten bir işlev üstlenmektedir. Dolayısıyla okulların pekiştirdiği şeyin bireylerin avantajlı ya da dezavantajlı konumları olduğu söylenebilir (Giroux, 2014). Buna göre bireylerin eğitsel katılımını destekleyecek ya da artıracak araçlara sahip olup olmaması onların okul içindeki konumlarını da şekillendirmektedir. Bu durum eğitimde dijitalleşmeyle ilişkili olarak ele alındığında, bireylerin hem dijital araçlara sahip olup olmama durumlarının, hem onları eğitsel anlamda işlevsel bir biçimde kullanma konusundaki dijital yeterliliklerinin eğitsel düzlemde farklı şekillerde karşılık bulacağı düşünülebilir.

Bireylerin yaşam koşullarındaki farklılıklar bugün hem dijital ayrımın hem dijital eşitsizliklerin kaynağını oluşturmaktadır. Sosyal ayrımların dijital ayrımın de temel kaynağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitimde fırsat eşitliğinin eğitime erişim ve eğitime erişimden sonra eğitsel katılımın niteliği konusunda yarattığı farklılıklara benzer örüntüler dijital ayrımlarda da karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında dijital ayrımların kapsamını ve içeriğini ele alan çalışmalar bu ayrımları belirli aşamalar üzerinden tanımlamaktadırlar. Bilgi iletişim teknolojilerine eşit olmayan erişim dijital ayrımın birinci düzeyini; interneti etkin kullanım için gerekli olan becerilerin yanında bilgiyi aramak ve geçerliğini değerlendirmek için gerekli bilgi okuryazarlığının eşit olmayan gelişimi ikinci düzey dijital ayrımı; sosyoekonomik duruma göre farklılaşan teknoloji kullanımı ve teknolojiden yararlanma biçimleri üçüncü düzey dijital ayrımı oluşturmaktadır (Lombana-Bermudez, Cortesi, Fieseler, Gasser, Hasse, Newlands ve Wu, 2020). Benzer biçimde Calderón Gómez (2018) toplumda yeni bir ayrım türü olarak tanımlanan dijital ayrım için üç düzey tanımlamıştır; internete erişim, dijital eşitsizlik ve dijital teknolojileri kullanmanın yararları ve sonuçları gibi boşluklar. Sosa Díaz (2021) dijital ayrımla ilgili aşamaları teknolojiye erişim, dijital yetkinlik ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutum ve motivasyon üzerinden tanımlamıştır. Van de Werfhorst, Kessenich ve Geven (2022) dijital ayrımla ilgili sundukları analitik çerçevede yukarıdakilere benzer bir katmanlama ortaya koymuşlardır. Buna göre ilk katmanda internete erişim vardır. İkinci aşamada dijital beceriler ve teknolojinin kullanımı vardır. Burada dijital becerilerin ve dijital araçların kullanımının belirleyicileri, sosyoekonomik statü, yaş, cinsiyet, konum ve bireylerin kültürel arka planları gibi internete ve bilgi iletişim teknolojilerine erişimin belirleyicileriyle aynıdır. Dijital ayrımın üçüncü aşaması ise teknolojiye erişimin etkilerindeki eşitsizlikle ilgili olarak ele alınmıştır. Bu aşama bireylerin bu teknolojilere erişimden ve onları kullanmadan ne düzeyde yarar sağlayabildikleriyle ilgilidir. Buradan hareketle dijital ayrımın hem belirli olanaklara erişimle hem bu olanaklarla ne yapıldığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Her ne kadar dijital ayrımın aşamalarıyla ilgili tanımlamalar özellikle ikinci ve üçüncü aşamada birbirinden farklılaşsa da ortak bir örüntü gözlemlenmektedir. Buna göre bireylerin dijital becerileri, bu becerileri işe koşmadaki bilinçlilik durumları ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma biçimleri ya da bu teknolojilerden yararlanma durumlarının dijital ayrımın erişimden sonraki yapısını yansıtan temel konular olduğu söylenebilir.

Dijital ayrımın ilk aşaması olan bilgi iletişim teknolojilerine erişim dijital eşitsizliğin de çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Çünkü erişim yapısal eşitsizliklerden etkilenmektedir (Warschauer, 2004'den akt. Laufer, Leiser, Deacon, Brichambaut, Fecher, Kobsda ve Hesse, 2021). Dijital ayrım kavramı benzer biçimde bilgisayar cihazları ve internet gibi dijital öğrenme için gerekli temel altyapıya erişimi olan bireyler ile olmayan bireyler arasındaki sosyal eşitsizliği göstermek (García ve Lee, 2020) ve bu gruplar arasındaki uçurumu tanımlamak (Bernard, 2011) için kullanılmaktadır. Ancak yukarıda yer verilen alan yazından hareketle dijital ayrım ve dijital eşitsizlik konusunun sadece erişimle sınırlı kalmadığını söylemek mümkündür. Tıpkı eğitimde fırsat eşitliğini sağlama politikalarında olduğu gibi dijital eğitimin işlevselliğinin sağlanmasında da bu tür araçlara erişimden ötesinin hesaba alınması ve erişimden sonra bireylerin dijital

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

eğitime katılım biçimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Cheshmehzangi, Zou, Su ve Tang (2023) bununla ilişkili olarak dijital eşitsizlik ve dijital ayırım kavramlarının kullanımı konusundaki dönüşüme dikkat çekmiştir. Zamanla bu kavramların kullanımı sadece sahiplik ve erişim üzerinden değil, bu bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı, yararları ve etkililiği çerçevesinde çeşitlenmiştir (Cheshmehzangi vd., 2023). Dolayısıyla teknolojiye erişimin sadece teknolojik araçlara sahip olma ya da olmama durumu üzerinden değil, çeşitli ekonomik, demografik, kültürel, bireysel ve sosyal faktörler açısından ele alınması gerekliliği (Sosa Díaz, 2021) giderek daha önemli hale gelmiştir. Dijital eşitsizliklerin yalnızca dijital araçlara erişim ya da sahiplikle sınırlı olmadığı ve farklı dijital eşitsizlik türleri olduğuyla ilgili çalışmalarda altyapı, dijital beceriler, coğrafi konum ve ekonomik istikrar (Srinivasan, Jishnu ve Shamala, 2021); dijital araçların kullanımı, dijital kaynaklara yönelim ve dijital beceriler (van Deursen ve van Dijk, 2015) şeklinde değişkenler tanımlanmıştır. Beaunoyer, Dupéré ve Guitton (2020) dijital eşitsizliği sadece bilgi iletişim teknolojilerine sahiplik üzerinden ele almamış, sahipliğin ötesinde dijital teknolojilerin yararlı kullanımı için gerekli olan bilgiye erişim, bilgiyi işleme, etkileşimde bulunma vb. konularında yeterlilik sahibi olup olmama konusundaki dijital okur yazarlılık farklılıklarıyla açıklamışlardır.

İnternetin ve teknolojik araçların kullanımı belirli düzeyde ekonomik sermaye gerektirdiği için bu araçlara sahipliğin ve bunların kullanımının bireylerin sosyal refah düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Bununla ilintili olarak eğitim düzeyi yüksek ailelerin eğitim düzeyi düşük olan ailelere kıyasla dijital teknolojilere sahip olma olasılıkları daha yüksektir (Pietro, 2021). Ayrıca van Deursen ve van Dijk (2015) bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe dijital becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu durumda toplumun dezavantajlı kesimlerinden gelen öğrencilerin dijital yeterlilikleri ya da dijital becerileri daha zayıftır (Robinson vd., 2015). Bu doğrultuda bireylerin dijital eğitim araçlarına sahip olma durumlarının temelde ekonomik sermayeyle şekillendiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, dijital eşitsizliklerin geleneksel sosyal eşitsizliklerdeki avantajlı ve dezavantajlı konumlara koşut bir örüntüye sahip olduğu söylenebilir.

Dijital eşitsizlik, çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler nedeniyle teknolojiye ve bilgiye erişim ve dağıtımdaki eşitsizliği (Srinivasan, Jishnu ve Shamala, 2021) ya da dijital altyapının farklı demografik gruplardan çocuklar arasında eşitsiz dağılımını (van de Werfhorst, Kessenich ve Geven, 2022) ifade etmektedir. Dijital eşitsizlik modern bilgi iletişim teknolojilerine erişim ve bu teknolojinin kullanımı ve etkililiği ile ilgili olan ekonomik ve sosyal bir eşitsizliktir. van Ingen ve Matzat (2018) çalışmalarında, eğitim düzeyi yüksek ve dolayısıyla dijital becerilere de sahip olan bireylerin kendi kapasitelerini artırıcı bir kullanım biçimi sergilediklerini ve internet kullanımı üzerinden sosyal, beşeri ve ekonomik sermayelerini artırma potansiyellerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum belirli türde sermayeye sahip olmanın bireylere yeni sermaye türlerine erişim için avantaj sağlaması ile ilişkili olarak yorumlanabilir.

Dijital eşitsizlikler makro düzlemde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri açısından ele alınırken, mikro düzlemde ise aynı sınıftaki öğrenciler arasında görülebilir (Srinivasan, Jishnu ve Shamala, 2021). Ancak eğitimde dijital eşitsizliklerin yalnızca mikro bir bağlam olarak sınıf içinde görünür olmadığını, okullar arası başarı farklılıklarının sosyal eşitsizlikler temelinde şekillenen yapısının dijital eşitsizlikler açısından da çıkarımları olabileceğini belirtmekte yarar vardır. Örneğin bireylerin dijital katılımları ve dijital sermayeleri akademik başarı açısından olumlu çıktılar ortaya koymaktadır (Erdoğan ve Erdoğan 2015; Ritzhaupt, Cheng, Luo ve Hohlfeld, 2020; Robinson vd., 2015). Dijital araçlara sahiplik durumunun eğitsel katılım biçimlerini şekillendirdiği bağlamlarda bu eşitsizliklerin uzantılarının gözlemlenmesi kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Dijital eşitsizliklerin eğitsel süreçlerdeki yansımaları oldukça karmaşık ve çok boyutlu olup, dijital eğitimin tek bir boyutuyla ele alınması olanaksız görünmektedir. Ancak eğitimde eşitsizliklerin okul dışı sosyal çevreden kaynaklı koşullarla ilgili yapısı, dijital eğitimde eşitsizlikler konusunda da nelere odaklanmamız gerektiği konusunda bir çıkış noktası sağlamaktadır. Dijital eğitim özelinde öğrenciler arasındaki eşitsizlikler evdeki ekonomik, sosyal, kültürel ve dijital ortamdan güçlü bir şekilde etkilenebilir (Sosa Díaz, 2021). Dolayısıyla bu konu eşitsizlik denkleminin iki temel değişkeni olan avantajlı ve dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin dijital eğitim süreçlerine katılım biçimlerinde dijital eğitimin nasıl

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

bir fotoğraf ortaya koyduğu üzerinden çözümlenebilir. Dezavantajlı kesimlerdeki öğrencilerin dijital eğitim konusunda deneyimledikleri sınırlılıklar yetersiz teknolojik araçlar, çevrimiçi akademik atmosfere aşına olmamak, dijital bölünmüşlük, fiziksel koşullar/konfor, ortamdaki dikkat dağıtıcı unsurlar ve dijital okuryazarlık (Srinivasan, Jishnu ve Shamala, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Bütün bu değişkenlerin okul dışı sosyal çevrenin niteliklerinde temellendiği söylenebilir.

Yukarıda belirtildiği üzere eğitimde eşitsizliklerin temel kaynağının okul dışı sosyal çevreden kaynaklı değişkenler olduğu kabul edilmektedir. Geleneksel sosyal eşitsizlik biçimlerinde başrolde olan ailenin, dijital eşitsizlikler konusunda da kritik bir rolde olduğu söylenebilir. Aile ve okul ilişkisinde, ailenin eğitsel katılım biçimlerinin eğitimde başarı farklılıklarına yol açtığı kabul edilmektedir. Dijital eşitsizliklerin dijital eğitim araçlarına erişim ve bunları işlevsel kullanma konusunda ailenin eğitimi, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi ile şekillenen bir katılım biçimi olması beklenmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitime katılmak için temel becerilere sahip olmaması ve ebeveynlerin dijital beceriler konusundaki eksikliği dijital eşitsizliğin oluşturduğu boşluğun daha fazla açılmasına yol açmaktadır. Aile açısından zamanın uygunluğu, sosyoekonomik durum gibi kilit değişkenler dijital okuryazarlık, dijital eğitim araçlarına erişim ve onları kullanım gibi dijital yeterliliklerle birlikte ele alınmalıdır (Cheshmehzangi vd., 2023). Çünkü ailelerin çocuklarının eğitsel katılım süreçlerini desteklemek için eğitimin içeriği ve niteliği hakkında bilgi sahibi olması ya da olmaması çocuklara eğitsel anlamda avantaj ve dezavantaj şeklinde geri dönebilmektedir.

Bir toplumda sosyal eşitsizliklerin var olması bu eşitsizliklerin o toplumsal yapı içinde belirli kesimleri dezavantajlı olarak konumlandırması anlamına gelmektedir. Dijital eğitim süreçleri de belirli türde eşitsizlikler üzerinden toplum içinde belirli kesimleri dezavantajlı olarak konumlandırmakta ve bu dezavantajların devamlılığına katkıda bulunmak yoluyla eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ya da dijital eşitsizliklerin genişlemesine yol açabilmektedir. Dijital eğitim süreçlerinde evlerinde bilgisayar ya da internet bağlantısı olmayan öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişmek, derslere katılmak ya da ödevlerini teslim etmek konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Bu da farklı sosyoekonomik arka planlardan gelen öğrenciler arasında eşitsizliğin artmasına yol açmaktadır (Pietro, 2021). Yoksul, eğitim düzeyi düşük, kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin dezavantajlı konumlarından dolayı dijital olarak dışlanma olasılığı daha yüksektir (Pietro 2021) ve bu değişkenler öğrenciler arasında dijital eşitsizliklere yol açmaktadır (Sosa Díaz, 2021). Sosyal eşitsizliklerin daha belirgin olduğu ülkelerde sosyo-ekonomik faktörler, kültürel konular ve eğitim düzeyi gibi etmenlerin hassas gruplar üzerinde daha ciddi etkileri olması beklenir (Cheshmehzangi vd., 2023; Nguyen, Hargittai ve Marler, 2021'den akt. Sosa Díaz, 2021). Örneğin çevrimiçi derslere katılmayan ve puanlarının akranlarının oldukça altına düştüğünü gören öğrenciler, gelecekteki eğitimlerinin süresine ilişkin kötümser beklentiler oluşturabilir. Okulu tamamen bırakmayı ya da zorunlu eğitim dönemini tamamladıktan sonra eğitimlerine son vermeyi planlayabilirler (Bonacini ve Murat, 2023). Öğrencilerin kişisel bir bilgisayara sahip olmamaları, ders çalışmak için sessiz bir alan bulamamaları eğitsel anlamda kayıplara ve geride kalmaya yol açmaktadır (Bonacini ve Murat, 2023). Azionya ve Nhedzi (2021) dijital eğitimin hangi boyutlarının eşitsizlikleri artırabileceği konusunda yaptıkları çalışmada eş zamanlı derslere katılım, çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve çevrimiçi eğitimde kullanılan yazılım ve uygulamalarla ilgili yaşanan teknik zorluklar şeklinde üç temel değişken tanımlamışlardır. Buna göre özellikle çevrimiçi derslerde internet veri paketinin yeterli olmaması ya da internet bağlantısının zayıf olması gibi nedenler pedagojik sorunları beraberinde getirmektedir. Öğrenciler çevrimiçi değerlendirmede eş zamanlı derse katılım konusundaki sınırlılıkların yanında kendilerini dezavantajlı duruma düşüren bu ölçütler konusunda çaresizlik duyabilmektedirler. Ayrıca yazılımın işlevselliği ve öğrencilerin bu konudaki deneyimleri etkin katılım açısından engel teşkil etmektedir (Azionya ve Nhedzi, 2021). Burada, sosyal eşitsizlikleri de paralelinde artırması riskinden ötürü, dijital eğitimin eğitsel süreçlerdeki yeri önemli bir değişken olma özelliği taşımaktadır. Çünkü ev ortamının yüz yüze eğitimin yerini alması durumunda öğrencilerin öğretim süreçlerine katılabilmeleri için gerekli olan araçlara ve dijital kaynaklara sahip olmaları gerekmektedir. Diğer yandan dijital eğitimin geleneksel eğitimin bir boyutu halini alması ya da mevcut programı bütünleyen bir noktaya konumlandırılması, eşitsizliğe katkıda bulunma riski kadar avantaja dönüştürülebilme potansiyeli de içermektedir. Bu konu daha sonra irdelenecektir. Burada üzerinde durulması

gereken nokta eğitimde dijitalleşmenin okul tarafından nasıl konumlandırıldığı ve nasıl işlevselleştirildiğidir.

Gonza'lez-Betancor, Lo'pez-Puig ve Cardenal (2021) dijital eşitsizliği eğitimle ilgili olarak ele aldıkları çalışmalarında dijital eşitsizliklerin sadece aile çevresiyle ilgili olmadığını, evde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı kadar, okulda da bu teknolojilerin kullanımının ve eğitim-öğretim süreçlerine nasıl entegre edildiğinin bu eşitsizliklerin göz önünde bulundurulması gereken boyutları olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü dijital eğitimden yararlanabilmek ya da dijital eğitimi işlevsel biçimde kullanabilmek öğrencilerin ve ailelerin olduğu kadar okulların özellikleri ile de ilişkilidir (Bonacini ve Murat, 2023). Teknolojiye erişim ve bu teknolojiyi kullanmak için gerekli olan yeterlilikler sadece öğrenci için değil okul için de önemli bir gerekliliktir (van de Werfhorst, Kessenich ve Geven, 2022). Dolayısıyla konunun sadece öğrenci temelli değişkenlerin ele alındığı bireysel düzlemde öte bağlamsal olarak da ele alınması gerekmektedir. Ancak burada da bireysel düzlemdeki olanak ve engellere benzer bir örüntüyle karşılaşılma olasılığı yüksektir. Laufer ve diğerleri (2021) eğitimde dijitalleşmeyi bireysel ve kurumsal düzlemde ele aldığı çalışmalarında dijital eğitimin bireysel düzlemdeki engellerini alt yapı ve araçlar, ev ortamı, sistematik eşitsizlikler, dijital beceriler ve deneyim olarak tanımlamıştır. Kurumsal düzlemdeki engeller ise sistematik eşitsizlikler ve devlet desteği olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu eşitsizliklerin üstesinden gelmek ve dijital eğitimi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için bir tanzim mekanizması biçiminde işlevselleştirebilmek için bireylerin dijital araçlara erişimlerinin sağlanması ve bu bireylerin dijital becerilerinin ve yetkinliklerinin artırılması konusunda desteklenmesinin yanında okul içi süreçlerin de incelenmesi ve bu çerçevede çözümlenmesi önemli görülmektedir.

3. Eğitimde Eşitsizliklerin Üstesinden Gelmede Bir Tanzim Mekanizması Olarak Dijital Eğitim

Dijital eğitimin, eğitimde eşitsizliklerin üstesinden gelmede bir tanzim mekanizması olarak nasıl işlevselleştirilebileceği konusunda öncelikle eğitimde eşitsizliklere neden olan koşulların anlaşılması önemlidir. Çünkü bu koşullar aynı zamanda dijital eğitimin nasıl ve nerede işe koşulabileceği konusundaki ayrıntıları içermektedir. Bu bölümün girişinde de değinilen okullar arasındaki başarı farklılıklarının aslında toplumsal yapı içindeki geleneksel sosyal eşitsizliklerden kaynaklandığı argümanı bu çerçevede de geçerlidir. Buna göre bireylerin toplumsal yapı içindeki avantajlı ya da dezavantajlı olarak konumlanma biçimleri eğitimde de benzer bir örüntüde konumlanmaya karşılık gelmektedir. Eşitsizlik söz konusu olduğunda ise sosyal eşitsizliklerden olumsuz anlamda etkilenen bireylerin eğitsel katılım biçimleri önemli hale gelmektedir. Başka bir ifadeyle bireyin sosyal, ekonomik ya da kültürel anlamdaki dezavantajları okula da dezavantaj olarak aktarılmaktadır. Eşitsizliklerin avantajlı tarafında ise eşitsizliği oluşturan koşullardan yararlanan bireylerin yer aldığı söylenebilir.

Eğitim ve sosyal eşitsizlikler arasındaki ilişkiye odaklanan alan yazında yaygın biçimde okulun toplumsal yapı içindeki mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiği savunulmaktadır. Okul bireylerin avantajlı ya da dezavantajlı konumlanma biçimlerine göre onlara karşılık vermekte, özellikle avantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarını onaylamaktadır. Okula etkin katılım konusunda gerekli araçlara sahip olmayan dezavantajlı öğrencilerin konumları ise kültürel eksiklik modelleriyle (Hurn, 2016) açıklanmaktadır. Buna göre aile çevresinde okula etkin uyum ve katılım gösterecek araçlara ya da destek mekanizmalarına sahip olmayan bu öğrenciler okul tarafından eksik ya da yetersiz olarak etiketlenmektedir. Toplumun avantajlı kesimlerinden gelen bireyleri okul bağlamında öne geçiren araçların okul dışı sosyal çevreden edindikleri yeterlilikler, yatkınlıklar ve yine bu çevreden aldıkları destek mekanizmalarıdır. Eğitimde dijitalleşmenin dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin okul dışı sosyal çevreden alamadıkları ve aslında eğitime katılımda temel kaynaklar oluşturabilecek olan araçlara erişebilmeleri için önemli bir mekanizma olarak görülmesi tam da bu noktaya ilintilidir. Bu bakış açısına göre eğitimde dijitalleşme her ne kadar toplumun avantajlı kesimlerine hali hazırda sahip oldukları avantajlarını sürdürmelerine katkı sağlasa da dezavantajlı ailelerden gelen çocukların kendi çevrelerinden alamadıkları eğitsel destek biçimlerinin sağlanması konusunda ve onların eğitimlerinin desteklenmesi açısından önemli bir mekanizma işlevi görme potansiyeli taşıyabilir. Eğitimde eşitliğin sağlanması, farklı sosyal arka planlardan gelen öğrencilerin okul bağlamında sahip oldukları kaynaklar açısından farklılaşmanın önüne geçilebilmesi için okulun eşitsizlikleri

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

yeniden üreten yapısının değil, bireylerin okul dışı sosyal çevreden kaynaklanan ve onları okul içi süreçlerde dezavantajlı olarak konumlandırılan koşulları telafi eden yapısının nasıl işletilip güçlendirileceği konusunun gündeme gelmesi gerekmektedir (Soylu, 2022). Dijital eğitim bu noktada toplumun avantajlı kesimlerinden gelen bireylere okul içinde avantaj sağlayan araçların, akademik destek, entelektüel ve kültürel gelişim, okula katılım vb. konularda kaynaklar sağlayarak dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerde “kültürel eksiklik modelleri” üzerinden tanımlanan yoksunlukları gidermede önemli bir araç olma özelliğindedir.

Geleneksel sosyal eşitsizliklerin dijital eşitsizliklerin de bir kaynağı olup olmadığı konusundaki sorgulamalar önemli oranda eğitimde dijitalleşmeyi eğitimde eşitsizliklerin yeni bir boyutu olarak ele alsa da dijital eğitimin geleneksel sosyal eşitsizliklerin üstesinden gelmek için oldukça önemli bir rolünün olduğu söylenebilir. Eğitimin niteliği ve geleceği düşünüldüğünde sınıf içinde öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirmek eşitsizlikleri gidermek için güçlü araçlara dönüştürülebilir (Aguilar ve Pifarre Turmo, 2019). Okul dışı sosyal çevrede bilgi iletişim teknolojilerine erişim ailenin sosyoekonomik düzeyiyle doğrudan ilişkili bir durumken, çocukların okul dışı zamanlarında bilgi iletişim teknolojilerini kullanım sıklıkları ve bu teknolojileri kullanımlarının niteliği okulda bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime nasıl entegre edildiği ile ilgilidir. Bu da bilgi iletişim teknolojilerinin okul içi süreçlerde konumlandırılma biçimlerinin öğrencileri etkileyen sosyal eşitsizlikleri telafi edici bir önlem olduğunu ortaya koymakta ve okulda bu teknolojilerin kullanımının dijital eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sunabileceğini göstermektedir (Gonzalez-Betancor, Lopez-Puig ve Cardenal, 2021). Ancak burada geleneksel sosyal eşitsizliklerin üstesinden gelme konusu bu eşitsizliklerin eğitime yansımaları ve eğitim üzerinden yeniden üretilmesi açısından ele alınmakta ve eğitimde eşitsizliklere kaynaklık eden bu sosyal koşulların dijital eğitimle dönüştürülmesine odaklanılmaktadır. Bu noktada eğitimde dijitalleşmenin eğitimdeki eşitsizlikleri telafi etme konusunda hangi boyutlarda görünür olduğunun tartışılması gerekir.

3.1. Eğitsel Süreçleri Bütünleyen Yönüyle Dijital Eğitim

Dijital eğitimin bütünleyici rolü eğitsel eşitsizliklerin üstesinden gelmede bir tanzim mekanizması olarak işlev görebilmesi açısından oldukça önemlidir. Buna göre okulda avantajlı kesimlerden gelen bireylerin sahip oldukları ve özellikle akademik etkinlikler temelinde şekillenen kaynaklara dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin dijital ortamlarda erişebilmelerinin hali hazırda katıldıkları eğitsel etkinlikleri destekleme ve öğrenme süreçlerini pekiştirme açısından bütünlemesi beklenmektedir. Daha somut bir ifadeyle burada kastedilen bütünleme süreci okulun dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilere avantajlı kesimden gelen öğrencilerin ulaşabildiği eğitsel araçları dijital ortamda sunabilmesine işaret etmektedir. Bu bütünleyici süreçte dijital eğitimin eşitsizlikleri azaltmak ya da gidermek konusunda nerelere konumlandırılacağı ise ayrıca özel bir inceleme gerektiren önemli bir konudur. Ancak yine de bütünleyici bir dijital eğitim süreci için bütünsel bir yaklaşımın gerekli olacağı açıktır. Bu bütünselliğin en önemli parçası olan okulların yalnızca donanım ya da altyapı anlamında yeterli olmaları değil aynı zamanda dijital eğitime uygun bir programla süreci yönetmeleri ve gerekmektedir. Sözü edilen bütünselliğin bir diğer önemli unsuru ise ailedir. Ebeveynler yalnızca dijital eğitim için kullanılması gereken teknolojik cihazların ya da donanımın yarar ya da zararları konusunda bir bilinç düzeyine sahip olmakla yetinmemelidir. Eğitsel sürecin sadece okul boyutunda değil aynı zamanda dijitalleşmeyle eve taşınan eğitsel süreçlerde de nerede nasıl bir konum alınması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmak ebeveynler için önemli hale gelmektedir.

21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler bugün artık birçok insanın kişisel bir iletişim aracına ya da internet bağlantısına sahip olmasını gerekli hale getirmiştir. Bu durum ekonomik anlamda dezavantajlı olarak kabul edilen bireyler için de geçerlidir. Ancak burada göz önünde bulundurulması gereken şey teknolojinin eğitime entegrasyonu sırasında bu gerçekliğin farklı boyutlarının da olduğudur. Çünkü dijital eğitim bağlamında dijital eşitsizliklerin görünür olduğu alanların başında teknolojik ekipman ve çeşitli çevrimiçi kaynaklara aşinalık ve bu kaynakları kullanma kapasitesiyle rahat kullanım düzeyi gelmektedir. Özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen bireyler için cep telefonları daha kolay kullanılabilen bir araçken, bu öğrencilerin tablet ya da bilgisayar kullanım yeterlilikleri daha düşük düzeydedir (Milana, Hodge, Holford, Waller ve Webb, 2021). Dolayısıyla dijital bir araca sahip olmak aynı zamanda çevrimiçi öğrenme

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

ortamlarında başarılı olmak için gerekli kaynaklara erişim anlamına gelmemektedir. Çünkü burada örneğin bir cep telefonunu ya da tableti/bilgisayarı ailenin diğer üyeleriyle paylaşmak durumunda olmak ya da sahip olunan dijital aracın çevrimiçi öğrenme platformlarının işletimi için uygun olmaması birer sınırlılık olarak düşünülebilir. Benzer biçimde internet hızı ya da veri paketi bu araçlara erişim için yeterli olmayabilir (Seymour, Skattebol ve Pook, 2020). Bununla ilişkili olarak teknolojiye ve internete erişimin artırılması konusunda üst düzey yetkililer olduğu kadar eğitim kurumlarının da bu desteği sağlama konusunda sorumluluk alması esastır (Milana vd., 2021). Özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin bu içeriklere yönlendirilmesi, okul dışı sosyal çevrede bu içeriklere erişim için gerekli araçlara sahip olmama durumunda okulun bireylere bu olanağı sağlaması ve okuldaki teknolojik alt yapının bireylerin kullanımına açık olması gerekmektedir. Çünkü dijital eğitimin öğrenciler için yararlı olabilmesi için öncelikli koşul bu dijital eğitim araçlarına erişimdir. Dolayısıyla öğrencileri öğrenme süreçlerinde bu araçlara erişimlerini sağlayarak desteklemek en azından okul düzleminde eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunabilir.

Bu görüşlerden hareketle eğitimde dijitalleşmenin eşitsizlikleri giderme konusundaki rolünün öncelikli olarak alt yapı sorunlarının giderilmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla alt yapının iyileştirilmesi konusunda okul içi ve okul dışı erişim olmak üzere iki bağlam söz konusudur. Okul temelli erişim için okulun hem öğretim programlarında hem fiziksel koşullar anlamında dijital eğitimi önelemesi ve öğrencileri bu konuda desteklemesi ve teşvik etmesi önemlidir. Öğretim teknolojilerinin kullanımının eğitimde bütün paydaşlar için olumlu öğrenme yaşantıları ve çıktıları üretme konusunda etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır. Ancak öğretim teknolojilerinin uygulanmasında teknik konuların ya da karmaşık boyutlarının olduğu açıktır. Yine de dijital eğitimin öğrencilere sunduğu bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin ve çeşitli türde erişilebilir öğrenme olanaklarının bu sürece katılım gösteren öğrenciler için avantajlı olduğu söylenebilir. Eğitimde dijital kaynaklar özellikle dezavantajlı kesimlerden ve eğitimde temsil düzeyi düşük gruptan gelen öğrencilerin üst eğitim kademelerine geçişini kolaylaştırmaktadır (Laufer vd., 2021). Eğitimde dijital araçların kullanımının öğrencilerin başarısı üzerinde çoğunlukla olumlu etki yarattığı sonucunu ortaya koyan araştırmalardan hareketle Erdoğan ve Erdoğan (2015) evde/okulda bilgisayar/internet sahibi olmanın ve bu araçları sıklıkla kullanmanın okul bağlamında daha iyi başarı performansına kaynaklık ettiğini tartışmışlardır. Öğrencilerin bilgisayarlara erişiminin sağlanması ve dijital öğrenmenin teşvik edilmesi öğrencileri ilerletme stratejisi olarak işlev görmektedir; çünkü bunlar öğrencilere öğrenme fırsatları sunan ve avantaj yaratan koşullardır (van de Werfhorst, Kessenich ve Geven, 2022). Benzer biçimde Lee ve Chen (2015) bilgisayar destekli öğretim süreçlerinde teknolojinin öğrenme bağlamını genişleten ve zenginleştiren ve bu süreçleri besleyen araçlar sağladığını belirtmektedir. Diğer yandan öğrencilerin akademik çalışmalarını yürütmek için bilgisayar temelli alt yapının sağlanması öğrencilere sadece akademik destek sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda okul dışında zararlı olabilecek bağlamlardan ve öğrenmeye elverişli olmayan ev ortamından uzaklaşmak için ya da ev ortamında gerçekleştirilemeyen çalışmaların yapılabilmesi için güvenli bir alan olarak görülmektedir (Laufer vd., 2021).

Eğitimde dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusuna katkı sağlayabilmesinde bir sonraki aşama içeriğin kurgulanması, organize edilmesi ve işlevsel hale getirilmesiyle ilgilidir. Bu durum da geleneksel sosyal eşitsizliklerin eğitime yansımalarıyla ilgili olarak ele alınmalıdır. Eğitimde eşitsizliklerin görünür olduğu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda ek kaynaklara erişim, okulda eksik kalan konuları pekiştirmek için gerekli olan akademik içerik, aile katılımı ya da aile desteği, okulda bireylere avantaj sağlayacak sosyal ya da kültürel içerikler konusunda destekleme gibi boyutlarda dijital araçların kullanımı ön plana çıkmaktadır. Özellikle akademik boyutta dijital eğitimin konuşlandırılması okul tarafından sağlandığı gibi bireylerin kendi bireysel istek ve çabaları doğrultusunda da erişilebilirdir. Dijital eğitimde içeriğin öğrenciler için kullanılabilir olması açısından abonelik sistemi ile yürütülen hazır veri tabanları, yazılımlar, içerikler kullanılabileceği gibi Milli Eğitim Bakanlığı EBA veri tabanı üzerinden öğretmenler öğrenciler için ek kaynaklar, ders notları, çalışma soruları vb. içerikleri yükleme ve bunları yönetme, geri bildirim verme şeklinde süreci yönetebilirler. Burada önemli olan öğrencilerin işlevsel biçimde sürece katılımlarını sağlamak ve sürece katılım durumları, ilerleme durumları gibi konularda onların izlenmesidir.

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Erişimin yanında içeriğin iyi yönetilmesi, öğrencilerin bu araçları eğitsel süreçlerini destekleme konusunda etkin biçimde kullanabilmeleri belirli düzeyde bir bilinç gerektirmektedir. Bu noktada özellikle eğitimde dijital dönüşümlerin yaşanması ve bu dönüşümün dijital araçların eğitim öğretim süreçlerinde giderek daha önemli hale gelmesine kaynaklık etmesi, öğrenme ortamlarında kapsamlı bir kültür değişikliğine yol açmaktadır. Bu nedenle hem öğretmenlerin hem öğrencilerin dijital okur yazarlıklarının geliştirilmesi gerekmektedir (Englund, Olofsson ve Price, 2017). Öğrencinin aile çevresinde bu bilince gelebilmesi konusunda yeterli kaynakların olmama olasılığı düşünüldüğünde, öğrencileri bu konuda bilinçlendirilmesi konusunda okulun yüklenmesi gereken sorumluluk ön plana çıkmaktadır.

Dijital eğitimin bir tanzim mekanizması olarak işlev görebilmesi için eğitimde dijitalleşmenin iyi anlaşılması ve tanımlanması gerekmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan önemli değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bu dönemde eğitimin hedeflerinin, içeriğinin ve çıktılarının da yeniden düşünülmesi gerektiği açıktır. Hem bireylerin gündelik yaşamlarında hem de eğitsel süreçlerde bilgi iletişim teknolojilerinin entegrasyonu ile birlikte dijital eğitim araçlarının rollerinin giderek artmasıyla ilişkili olarak eğitimde dijitalleşme konusunun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması önemli görülmektedir. Çünkü bireylerin yaşamlarında teknolojinin etkisi yaşamı bütün yönleriyle kuşatmaktadır ve dönüşümün de bütüncül olabilmesi için teknoloji kullanımının nüfuz ettiği bütün alanların koordine olması gerekmektedir. Eğitim hem toplumsal değişimlerden etkilenen hem de toplumda değişim sağlayan bir toplumsal kurum olması nedeniyle teknolojinin birey yaşamındaki karşılığını iyi yönetebilmeli, teknolojinin eğitime entegrasyonu ve bilinçli kullanımı konusunda öncü rolde olmalı ve aynı zamanda toplumun bu çerçevedeki dönüşümüne katkı sunabilmelidir.

Dijital eğitimin başarılı bir süreçte öğrenciye katkı sunmasının diğer önemli bir bileşeni de ailedir. Dijital eğitim süreçleri ailenin temel niteliklerinin çocuklarının eğitsel katılımlarını şekillendirdiği konusundaki genel görüşün yanına, bu süreçlere aile katılımı konusunda da yeni bir eksen açmaktadır. Evin artık örgün eğitim ortamının yerini almaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda ailenin hem dijital yetkinlikleri hem de çocuğun dijital eğitimini organize etme ve destekleme konusundaki rolü üzerine bir sorgulama önemli görülmektedir. Eğitimde aile katılımıyla ilgili alan yazın büyük oranda aile katılımının işlevsel yönlerine odaklanmakta ve aile katılımının öğrencilerin eğitsel katılımı ve okul başarısı açısından olumlu çıktıları olduğu konusunda bir fikir birliğine varmaktadır. Ancak aile katılımını kutsayan bu alan yazında aile katılımının eşitsizlikler açısından içermeleri genellikle göz ardı edilmektedir (Soylu ve Esen, 2022). Çünkü aile katılımında temel olan ailenin çocuğun eğitiminde hem okul içi süreçlerde hem de ev bağlamında daha görünür ve etkin olmasıdır. Dolayısıyla aileyi eğitsel süreçlerde daha etkin kılan koşullarla ilgili sınırlılıklar eşitsizlik açısından ele alındığında eğitim düzeyi, kültürel yeterlilikler ve çalışma koşulları gibi değişkenlerin farklılaşmasının eşitsizliği pekiştirmesi olasıdır. Ancak dijitalleşmenin ve dijital eğitimin dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin okul dışı sosyal çevrede sahip olmadıkları kaynakları tanzim edici niteliğinin aile katılımıyla ilgili sınırlılıkların üstesinden gelme konusunda yarar sağlaması beklenir. Hem bireysel yaşantılarda teknolojinin egemenliği hem de eğitim teknolojileri öğretmenler ve öğrenciler için olduğu gibi ebeveynler için de eğitim deneyimini değiştirip dönüştürmektedir (Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka ve Clark, 2011). Head (2020) dijital eğitimi ev-okul ilişkileri açısından ele aldığı çalışmasında, ailelerin çocuklarının dijital eğitim süreçlerini yönetmeleri kadar, eğitimde dijitalleşme süreçlerinin ebeveynlerin dijital teknolojiler üzerinden eğitsel katılımlarına talebin arttığını ifade etmektedir. Selwyn, Banaji, Hadjithoma-Garstka ve Clark (2011) ebeveynler için katılım platformları oluşturmanın aile katılımına etkisini inceledikleri çalışmada, okulların, ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımlarını desteklemek için dijital teknolojileri giderek daha sık kullanmaya başladıklarını ve ebeveynlerin eğitime katılımları için kullanılan platformların hem ebeveynlerin katılımının kontrolü ve düzenlenmesi konusunda etkili olduğunu hem de ebeveynlerin etkin katılımlarının artırılması konusunda işlevsel olduğunu göstermişlerdir.

3.2. Bir Alternatif Eğitim Modeli Olarak Dijital Eğitim

Dijital eğitimin özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin eğitiminin desteklenmesi

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

konusunda önemli bir araç olma özelliği onu aynı zamanda eğitimde alternatif bir yol haline getirmektedir. Dijital bağlamlarda eğitsel bilginin bu derece erişilebilir olması okulun yerine ev okulu, açık öğretim, uzaktan eğitim gibi alternatif eğitim modellerinin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Uzaktan eğitim öğrenme açısından çok boyutlu ancak fırsatlar da içeren süreç odaklı bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Ancak burada öğrenme ve öğretme süreçlerini şekillendiren bağlamsal faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Köseoğlu ve Bozkurt, 2018). Bu doğrultuda dijital eğitimin örgün eğitime bir alternatif olması zorunlu ya da seçenekli bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Seçenekli olması durumu genel olarak bireysel koşullarla ilgiliyken, zorunlu olması durumunun ise daha çok zorunlu koşullarla ilgili olduğu söylenebilir. Öyle ki zorunlu olması durumu örgün eğitime katılım için gerekli araçlardan yoksunluk üzerinden şekillenebilmektedir ve daha çok ekonomik koşullarla ilgili görülür. Ancak seçenekli bir yol olmasının da sadece bireysel tercihler üzerinden şekillenmediğini, özellikle -kız çocuklarının eğitime katılımı, okul ve ev kültürü arasındaki çatışmalar gibi- kültürel engellerden etkilenecek alternatif eğitsel katılım biçimi olarak tercih edildiğini belirtmekte yarar vardır.

Açık öğretimin pedagojik özelliklerinin yanında sosyal yönünü de tartıştıkları çalışmada, Bali, Cronin ve Jhangiani (2020) açık öğretimi sosyal adaletle ilgili olarak ekonomik, kültürel ve siyasi adalet(sizlik) açısından incelemişlerdir. Buna göre açık öğretim politikaları eğitime erişim için uzaktan eğitimden başka şansı olmayanlara eğitime erişim olanağı tanıması açısından ekonomik adaletsizliklerin ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimine erişemeyen gruplar için eğitime erişim olanağı sağlaması açısından kültürel ve sosyal adaletsizliklerin üstesinden gelmede önemli bir araç olarak tanımlanmaktadır (Hodgkinson- Williams ve Trotter, 2018'den akt. Bali, Cronin ve Jhangiani, 2020). Hodgkinson-Williams ve Trotter (2018) bu bağlamda uzaktan eğitim uygulamalarının ekonomik, kültürel ya da siyasi adaletsizlik açısından, dijital ayrıma ilişkin olumsuz ya da nötr etkilerinin olabileceği gibi iyileştirici etkisinin de olabileceğini tartışmaktadır (Akt. Bali, Cronin ve Jhangiani, 2020). Dolayısıyla dijital eğitimin alternatif bir yol olmasının örgün eğitime erişimi olmayan bireylerin eğitsel süreçlere katılımları için bir olanak gibi görünse de aslında bu katılım biçimlerinin çoğunlukla eğitimde eşitsizliklerde köklendiği söylenebilir. Ancak kitlesel olarak uzaktan eğitimin uygulandığı, bireylerin eğitimden tamamen kopmalarının söz konusu olabileceği dönemlerde dijital eğitimin kurtarıcı bir alternatif olduğu bilinmektedir. Yine de uzaktan eğitimle ilgili engelleri inceleyen çalışmalar bu öğretim süreçlerine ve öğrenme etkinliklerine katılımı artıracak sosyal faktörleri vurgulamaktadır (Köseoğlu ve Bozkurt, 2018). O nedenle dijital eğitimin bütüncü yönünün eğitimde eşitsizlikleri giderme konusunda daha işlevsel olduğu, dijital eğitimin örgün eğitime bir alternatif olması durumunda eğitimde eşitsizliklere etkisinin bağlama ve koşullara göre farklılaşabileceği söylenebilir.

SONUÇ

Eğitimde dijitalleşme öğrenme süreçlerini destekleme açısından önemli bir araç olarak görülmektedir. Çağın gereklilikleri doğrultusunda teknolojinin bireylerin yaşamlarında giderek daha yoğun biçimde yer almaya başlaması eğitimde de dijitalleşmeyi gerekli ve önemli hale getirmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları, sınıf içinde öğretim teknolojilerinin kullanımı, okul içi öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için her türlü dijital araç ve çevrimiçi öğrenme platformlarının bireylerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyen niteliği alan yazında yaygın biçimde ele alınmaktadır. Örneğin Magdalena Claro (2012) çalışmasında eğitimde teknolojinin bilinçli kullanımı zihinsel bir araç olarak kullanılarak bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme potansiyeline sahip olabileceğini ve daha etkili bir öğrenmeyle öğrencilerin akademik becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise etkileşimli e-kitap kullanımının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Samantha Burvill, 2022). Ayrıca, önceki dijital eğitim deneyiminin öğrencilerin PISA puanlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (OECD, 2010). Eğitimde teknoloji kullanımının eğitsel faydalarının yanı sıra, dijital sermayenin sosyal faydaları da vardır. Örneğin, sosyal teknolojiler (Facebook, Twitter vb.) öğrenciler arasında daha fazla iş birliği sağlayabilir ve öğrenciler arasındaki etkileşimini geliştirebilir (Suraya Hamid, 2015).

Eğitimde dijitalleşme genellikle teknik konular üzerinden açıklanmakta ve bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu işlevselci bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Ancak alan yazında dijital

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

ayrım olarak adlandırılan konu eğitimde teknoloji kullanımının geleneksel sosyal eşitsizliklere yeni bir boyut eklediğini ortaya koymaktadır. Buna göre eğitimdeki eşitsizliklerin de dijital eşitsizliklerden etkilendiği ve eğitimdeki eşitsizliklerin sürdürülmesinde bu durumun belirleyici olduğu bilinmektedir. Liu'nun (2021) çalışması sosyal eşitsizlikler paralelinde güçlenen dijital ayrımın eğitim süreçlerine bireylerin etkili bir biçimde katılım göstermelerinde ciddi bir engel oluşturduğunu ve onların sosyal konumlanmada istedikleri yerlere erişimlerini kısıtlayabildiğini ortaya koymaktadır. Yakın zaman öncesinde yaşanan Covid19 salgınında elde edilen istatistik verileri de bu görüşü güçlendirmektedir. Bu veriler incelendiğinde dünyadaki toplam öğrenci sayısının %40'ına karşılık gelen 645 milyon öğrencinin internet erişimine sahip olmadıkları (Sezgin ve Fırat, 2020), uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin ise dörtte üçünün sosyoekonomik düzey bakımından en alt konumda yer alan ailelerden geldikleri (UNICEF, 2021) görülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda eğitimde teknoloji entegrasyonunun olumlu yönlerinin aynı zamanda beraberinde eğitimde eşitsizlikleri artırma niteliği taşıdığı da söylenebilir. Dijital ayrım ve dijital eşitsizlik bağlamında eğitimde dijitalleşmenin yaygınlaşması eğitsel başarı farklılıklarının olumsuz anlamda daha çok artması riskini içermektedir. Eğitimde dijitalleşmenin giderek yaygınlaşması, bu süreçte katılım için gerekli araçlara ve yeterliliklere sahip olmayan öğrenciler için dezavantajlı durumlarının artması anlamına gelmektedir. Bu haliyle eğitimde dijitalleşme eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının önünde bir engel olarak görülmektedir. Dolayısıyla dijital teknolojiye ve dolayısıyla dijital eğitim araçlarına erişimdeki sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklı engellerin iyi çözümlenmesi gerekmektedir. Bu engellerin üstesinden gelinmesi için ise gerek eğitimde politika yapıcıların gerekse de okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin bu araçlara erişimlerini ve öğrenme süreçlerini destekleme ve bu araçların kullanımını konusunda yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda sorumluluk üstlenmeleri ön koşul olarak tanımlanabilir. Bu noktada hükümet yetkililerince planlanacak yaygın eğitim politikalarıyla okul bağlamında öğrencilere sunulacak destek mekanizmalarının ayrıştırılması gerekli görülmektedir. Çünkü bu ayrışmanın eğitimde dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusundaki imkanların ve risklerin de ayrışma noktası olduğu söylenebilir. Sadece dijital eğitimi teşvik eden ve dijital eğitime erişime odaklanmış merkezi politikalar okulların sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan niteliklerine özgü spesifik destek mekanizmalarını sağlama konusunda yeterli olmayabilir. Bu noktada sosyal bağlamın iyi anlaşılması, öğrencilerin bireysel olarak hangi noktalarda desteğe gereksinim duyduklarının belirlenmesi ve ailelerin bu konudaki rollerinin tanımlanması oldukça önemlidir. Sonuç olarak içerdiği sosyoekonomik ve sosyokültürel farklılıkların iyi anlaşılması ve iyi yönetilmesiyle eğitimde dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusunda yeni, çok boyutlu ve etkili bir yol olma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aguilar, D. & Pifarre Turmo, M. (2019). Promoting social creativity in science education with digital technology to overcome inequalities: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 10(1474), 1-19. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01474
- Aziona, C. M. & Nhedzi, A. (2021). The digital divide and higher education challenge with emergency online learning: Analysis of tweets in the wake of the covid-19 lockdown. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22(4), 164-182. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002822>
- Bali, M., Cronin, C. ve Jhangianiet, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social media in education justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(10), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.565>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111(1), 106424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Bernard, S. (2011). *Crossing the digital divide: Bridges and barriers to digital inclusion*. George Lucas

- Bonacini, J. & Murat, M. (2023). Beyond the Covid-19 pandemic: Remote learning and education inequalities. *Empirica*, 50, 207–236. <https://doi.org/10.1007/s10663-022-09556-7>
- Calderón Gómez, D. (2018). The three levels of the digital divide: Barriers in access, use and utility of internet among young people in Spain. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 34, 64–91. <https://doi.org/10.31211/interacoes.n34.2018.a4>
- Cheshmehzangi, A., Zou, T., Su, Z. & Tang, T. (2023). The growing digital divide in education among primary and secondary children during the COVID-19 pandemic: An overview of social exclusion and education equality issues. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(3), 434-449. DOI: 10.1080/10911359.2022.2062515
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5), 19-28, DOI: [10.1080/0020486680060504](https://doi.org/10.1080/0020486680060504)
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Weinfeld, F. and York, R. (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: US Government Printing Office.
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Erdoğan, F. & Erdoğan, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education*, 82, 26-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023>
- García-Martín, J. & García-Sánchez, J.-N. (2022). The Digital Divide of Know-How and Use of Digital Technologies in Higher Education: The Case of a College in Latin America in the COVID-19 Era. *International Journal of Environment Research Public Health*, 19, 3358. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063358>
- Garcia, A., & Lee, C. H. (2020). Equity-centered approaches to educational technology. In M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla (Eds.), *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 247–261). Springer.
- Giroux, H. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş* (Çev. Senem Demiralp). Dost Yayınları.
- Gonzalez-Betancor, A. M., Lopez-Puig, A. J. & Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>
- Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). How to write a review article?. *Turkish Journal of Urology*, 39 (Suppl 1), 44. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26328136/>
- Head, E. (2020) Digital technologies and parental involvement in education: The experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 593-607, DOI: 10.1080/01425692.2020.1776594
- Hurn, C. (2016). *Okulun İmkan ve Sınırları: Eğitim Sosyolojisine Giriş*. (Çev. Edt. Mustafa Sever). Ankara: PegemA
- Köseoglu, S. & Bozkurt, A. (2018). An exploratory literature review on open educational practices. *Distance Education*, 39(4), 441-461. DOI: 10.1080/01587919.2018.1520042
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19

- reality. *International Journal of Educational Technology Higher Education*, 18 (51), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6>
- Liu, J. (2021). Bridging digital divide amidst educational change for socially inclusive learning during the Covid-19 pandemic. *Sage Open*, 1–8. <https://doi.org/10.1177%2F21582440211060810>
- Lombana-Bermudez, A., Cortesi, S., Fieseler, C., Gasser, U., Hasse, A., Newlands, G., & Wu, S. (2020). *Youth and the digital economy: Exploring youth practices, motivations, skills, pathways, and value creation*. Youth and Media, Berkman Klein Center for Internet & Society. <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital-economy>
- Magdalena Claro, D. D. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042-1053. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>
- Milana, M., Hodge, S., Holford, J., Waller, R. & Webb, S. (2021). A year of COVID-19 pandemic: exposing the fragility of education and digital in/equalities. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 111-114. DOI: 10.1080/02601370.2021.1912946
- OECD (2010). Students' use of information and communication technologies and performance in PISA 2006. In OECD, *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- Pietro, G. D. (2021). Changes in Italy's education-related digital divide. *Economic Affairs*, 41, 252–270. DOI: 10.1111/ecaf.12471
- Ritzhaupt, A. D., Cheng, L., Luo, W., & Hohlfeld, T. N. (2020). The digital divide in formal educational settings: The past, present, and future relevance. In M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla (Eds.), *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 483–504). Springer.
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T., & Stern, M. J. (2015). Digital Inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569–582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Samantha Burvill, S. O. (2022). The digital explosion: It's impact on international student achievement. *The International Journal of Management Education*, 20, (1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100585>
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C. & Clark, W. (2011). Providing a Platform for Parents? Exploring the Nature of Parental Engagement with School Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314–323. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x.
- Seymour, K., Skattebol, J. & Pook, B. (2020). Compounding education disengagement: COVID-19 lockdown, the digital divide and wrap-around services. *Journal Of Children's Services*, 15(4), 243-251. DOI: 10.1108/JCS-08-2020-0049
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(4), 37-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1195678>
- Sosa Díaz, M.J. (2021). Emergency Remote Education, Family Support and the Digital Divide in the Context of the COVID-19 Lockdown. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 18, 7956. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157956>
- Soylu, A. (2022). How Can School Compensate for Home Disadvantage? The Role of Schooling on Equalizing Social Distinctions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15 20(2), 347-372.
- Soylu, A. ve Esen, Y. (2022). Ailenin Eğitsel Süreçlere Katılımı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Sosyodemografik Değişkenlerin İncelenmesi. A. Yıldız (Ed.) *AKADEMİDE 40 YIL: Prof. Dr. Meral*

- Srinivasan, M., Jishnu D., & Shamala R. (2021). COVID-19 and online education: Digital inequality and other dilemmas of rural students in accessing online education during the pandemic. *Journal of Russian Media and Journalism Studies*, 4, 34-54. DOI: 10.30547/worldofmedia.4.2021.2
- Suraya Hamid, J. W. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1- 9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
- UNICEF (2021). "COVID-19: Are Children Able to Continue Learning during School Closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries." New York, 2020. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Van de Werfhorst, H. G., Kessenich, E. & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100>
- Van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2015). Internet skill levels increase, but gaps widen: A longitudinal cross-sectional analysis (2010–2013) among the Dutch population. *Information, Communication & Society*, 18(7), 782–797.
- Van Ingen, E & Matzat, U. (2018). Inequality in mobilizing online help after a negative life event: the role of education, digital skills, and capital- enhancing Internet use. *Information, Communication & Society*, 21(4), 481-498. DOI: 10.1080/1369118X.2017.1293708
- Wexler, P. (1976). *The sociology of education: Beyond Equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The concept of equality of educational opportunity is related to the provision of equal opportunities for students from all segments of society to access education in a meritocratic society with the aim of enabling individuals to achieve the position they deserve in society based on their individual efforts and competencies, regardless of their social position. In mainstream approaches that address the provision of equality of educational opportunity in terms of the functionality of educational policies, the school is accepted as a structure that equalizes differences arising from the environment outside the school. However, this approach has evolved to a different point with the deepening of social inequalities, the nature of education increasingly shaped by out-of-school conditions and the integration of information and communication technologies (ICT) into education. In this context, two different aspects of the issue are examined in this study, where digitalization in education is discussed in terms of equality of educational opportunity. The first one is whether digitalization in education within the framework of "digital inequalities" will be a new dimension in increasing inequalities in the school context. The second perspective is the functionality of digitalization in education in overcoming inequalities in education and overcoming the lack of support mechanisms in the family environment that will ensure or increase success in education, especially for individuals from disadvantaged groups.

Materials and Methods: This study is a qualitative systematic review. Document analysis technique was used to access the studies that served as a source for the research. While doing this, national and international prominent academic studies on equality of educational opportunity and the intersection of digitalization and technology use in education with equality of educational opportunity have constituted the sources in the research focus. While analyzing the studies in the research focus, a descriptive approach was adopted in which the data obtained were presented as findings according to the research questions (Yıldırım & Şimşek, 2016), and so all findings were synthesized and presented in a sophisticated discussion framework in a way to illuminate the research questions.

Findings: With digitalization of education, access to technological tools is vital for those who lack these advantages. In other words, what needs to be emphasized in relation to the dilemmas in ensuring equal opportunities in education are the traditional social inequalities that exist in society. There is a linear relationship between digital inequalities and traditional social inequalities. Therefore, the focus on equality of educational opportunity is not on the impact of education on individuals' achievement, but on how the relationship between education and social inequalities shapes educational processes (Wexler, 1976). From this perspective, the issue of access to the necessary tools is at the

Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi

heart of the risks that digitalization poses to equal opportunities in education. There are some other types of digital inequalities such as infrastructure, digital skills, geographical location and economic stability (Srinivasan, Jishnu and Shamala, 2021); use of digital tools, orientation towards digital resources and digital skills (van Deursen and van Dijk, 2015).

In addition to all these digitalization of education has the potential to strengthen equality of educational opportunity with the right management. In order to understand how digital education can be operationalized as an adjustment mechanism to overcome inequalities in education, it is important to first understand the conditions that cause inequalities in education. Because these conditions also include the details of how and where digital education can be put to work. While access to ICTs in the out-of-school social environment is directly related to the socioeconomic level of the family, the frequency and quality of children's use of ICTs in out-of-school time is related to how ICTs are integrated into education at school. This suggests that the ways in which ICTs are positioned in school processes is a compensatory measure for social inequalities affecting students, and that the use of these technologies at school can contribute to reducing digital inequalities (Gonzalez-Betancor, Lopez-Puig, & Cardenal, 2021).

This integration process refers to the school's ability to provide students from disadvantaged families with the same educational tools in the digital environment that students from advantaged families can access. Schools, which are the most important part of this integration, should not only be sufficient in terms of hardware or infrastructure, but also manage the process with a program suitable for digital education. Another important element of this integration is the family. Parents should not only have a level of awareness about the benefits or harms of technological devices or hardware that should be used for digital education. It becomes important for parents to have knowledge about where and what kind of position should be taken not only in the school dimension of the educational process but also in the educational processes that are carried home with digitalization.

Discussion: Digitalization in education is seen as an important tool to support learning processes. In line with the requirements of the age, the fact that technology has started to take place more and more intensively in the lives of individuals has also made digitalization in education necessary and important. Digitalization in education is usually explained through technical issues and the integration of information and communication technologies into education is handled from a functionalist perspective. However, the issue called the digital divide in the literature reveals that the use of technology in education adds a new dimension to traditional social inequalities. Accordingly, it is known that inequalities in education are also affected by digital inequalities and that this situation is decisive in maintaining inequalities in education. At this point, it is very important to understand the social context well, to determine where individual students need support and to define the roles of families in this regard. As a result, it can be stated that digitalization in education has the potential to be a new, multidimensional and effective way to ensure equality of educational opportunity, provided that the socioeconomic and sociocultural differences it involves are well understood and well managed.

The Exploration of Maternal Self-Efficacy: The Role of Childhood Traumas, Adult Attachment and Cognitive Flexibility*

Mehtap SÖĞÜT¹  Ayşen KÖSE² 

¹Master of Science, Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye
mehtapsogut1995@gmail.com

²Assist. Prof. Dr., Yeditepe University, Faculty of Education, Istanbul, Türkiye
aysen.kose@yeditepe.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 23.08.2023
Accepted: 01.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords
Maternal self-
efficacy,
Childhood traumas,
Cognitive flexibility,
Adult attachment,
Parental self-efficacy.

Maternal self-efficacy is a crucial component of effective parenting. It enhances the mother's experience and has wide-reaching effects on the child's development, well-being, mother-child relationship, and overall family dynamics. Yet, the elements constituting maternal efficacy are poorly understood because of their complexity. Using four steps of hierarchical regression analysis within the parental self-efficacy theory framework, this study explored the predictive power of demographics, childhood trauma, adult attachment, and cognitive flexibility in understanding maternal self-efficacy. The study included 386 mothers with children aged 0–6 years who reside in Turkey. The findings showed that the overall model explained an 18% variation in maternal self-efficacy scores. Among the control variables, the mother's age displayed robustness, as it remained unaffected by the studied variables. At the same time, education and employment status do not have significant predictive power over maternal self-efficacy. The results of hierarchical regression analysis indicated that childhood trauma and adult attachment are predictors of maternal self-efficacy. However, their significance disappeared in the presence of cognitive flexibility. This finding suggests that, like cognitive flexibility, various contextual and personal factors may alleviate the negative impact of childhood traumas and insecure attachments. The findings might help design policies, interventions, and programs to enhance parental self-efficacy, which leads to improved parenting practices and better parent-child relationships and ultimately contributes to positive child outcomes.

Annelik Öz-Yeterliliğinin İncelenmesi: Çocukluk Travmalarının, Yetişkin Bağlanmasının ve Bilişsel Esnekliğin Rolü

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 23.08.2023
Kabul: 01.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Annelik öz-yeterliliği,
Çocukluk travması,
Bilişsel Esneklik,
Yetişkin bağlanması,
Ebeveyn öz-yeterliliği.

Annenin öz yeterliliği, etkili ebeveynliğin önemli bir bileşenidir. Annenin deneyimini zenginleştirir ve çocuğun gelişimi, iyi oluşu, anne-çocuk ilişkisi ve genel aile dinamikleri üzerinde geniş kapsamlı etkileri bulunmaktadır. Ancak, annelik yeterliliğini oluşturan unsurlar, karmaşıklıkları nedeniyle yeterince anlaşılmamıştır. Bu çalışmada, ebeveyn öz-yeterlilik teorisi çerçevesinde, dört aşamalı hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak, demografik değişkenler, çocukluk travması, yetişkin bağlanması ve bilişsel esnekliğin annelik öz-yeterliliğini anlamadaki yordayıcı gücünü araştırılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de ikamet eden ve 0-6 yaş arası çocuğu olan 386 anne dahil edilmiştir. Bulgular, genel modelin annelik öz-yeterlilik puanlarındaki %18'lik bir varyasyonu açıkladığını göstermiştir. Kontrol değişkenleri arasında, annenin yaşı, tüm modelde, incelenen değişkenlerden etkilenmeden yordayıcı gücünü korumuştur. Fakat, eğitim ve çalışma durumunun anne öz yeterliliği üzerinde anlamlı bir yordama gücü bulunmamıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin sonuçları, çocukluk çağı travmasının ve yetişkin bağlanmasının anne öz-yeterliliğinin yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ancak bilişsel esnekliğin modele eklenmesiyle bu değişkenlerin yordayıcı güçlerini kaybetmiştir. Bu bulgu, bilişsel esneklik gibi çeşitli bağlamsal ve kişisel faktörlerin de çocukluk çağı travmalarının ve güvensiz bağlanmaların olumsuz etkilerini hafifletebileceğini göstermektedir. Bulgular, ebeveynlerin öz-yeterliliğini artırmaya yönelik politikaların, müdahalelerin ve programların tasarlanmasına yardımcı olabilir. Bu da ebeveynlik uygulamalarının iyileştirilmesini ve daha iyi ebeveyn-çocuk ilişkilerini destekleyecek; nihayetinde çocuğun gelişimi açısından olumlu çıktılarının oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Atf/Citation: Söğüt, M. & Köse, A. (2023). The Exploration of Maternal Self-Efficacy: The Role of Childhood Traumas, Adult Attachment and Cognitive Flexibility. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1438-1450.



*This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

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

INTRODUCTION

Maternal self-efficacy is a significant aspect of parenting. It involves mothers' assessments and anticipations regarding their capacity to raise their children effectively (Montigny & Lacharite, 2005; Wood & Bandura, 1989). Maternal self-efficacy is associated with the mother's well-being and the quality of the caring relationship with her child (Fang et al., 2021; Scannell, 2021). Mothers with high self-efficacy experience fewer negative emotions like stress and depression and tend to adopt positive parenting behaviors (Aksoy & Diken, 2009; Cadwell et al., 2011; Kohlhoff & Barnett, 2013; Tedi & Gelfand, 1991). Their confidence in their mothering skills helps them manage parenting challenges effectively (Ardelt & Eccles, 2001; Hassall et al., 2005) and seek support when required (Raikes & Thompson, 2005). This positive maternal attitude leads to a nurturing home environment, promoting better cognitive, emotional, and social growth in their children. As a result, these children show improved self-regulation and fewer behavioral issues (Bates et al., 2020; Huang, 2008). Besides that, high maternal efficacy acts as a protective factor, mitigating the effects of pre- and postpartum depression (Dlamini et al., 2023; Goldstein et al., 2023) and playing a critical role in the initiation, continuation, and overall experience of breastfeeding (Hankel et al., 2019; Goldstein et al., 2023). On the contrary, low maternal self-efficacy is a potential factor contributing to unfavorable parenting practices and strained mother-child relationships (Albanese et al., 2019; Weaver et al., 2008). Consequently, it is important to understand the factors contributing to maternal self-efficacy levels.

The theoretical framework of this study is drawn from parental self-efficacy theory (Ardelt & Eccles, 2001; Bandura, 1977). Parental self-efficacy theory is a psychological framework that focuses on parents' beliefs and confidence in their ability to successfully fulfill their caregiver roles and effectively raise their children (Ardelt & Eccles, 2001), derived from Albert Bandura's broader concept of self-efficacy, which refers to an individual's belief in their ability to accomplish specific tasks or goals (Rybski, 2014). This theory acknowledges that parenting is a multifaceted and dynamic process influenced by several factors, including personal beliefs, past experiences, cultural norms, and external support systems (Ardelt & Eccles, 2001; Bandura, 1977). Considering this notion, this study selected independent variables based on findings from parental self-efficacy research. Namely, this study examined relations between demographic variables, childhood trauma, adult attachment, and cognitive flexibility in predicting maternal self-efficacy in a sample of 386 mothers with children aged between 0 and 6. By understanding these factors and their interactions, professionals can develop strategies to promote and enhance parental self-efficacy, leading to more effective parenting practices and better outcomes for mothers and children (Wittkowski et al., 2016).

Demographics and Maternal Self-Efficacy

One factor affecting maternal self-efficacy is sociodemographic variables. These personal and contextual demographics might impact mothers' transition to parenthood, buffer or exacerbate the parental challenges, and in turn impair or repair mothers' self-assessment of their motherhood capabilities (Aksoy & Diken, 2009; Coleman, 1998). In this sense, demographics are explored in this current study as control variables.

There is contradicting evidence in the literature about the relationship between demographics and maternal self-efficacy. For example, while in some studies the employment status of mothers contributes to a mother's self-efficacy (e.g., Kotil, 2010), in other studies there was no significant relationship found between these two variables (e.g., Balat, 2014; Nebioğulları, 2019; Oskay, 2016; Seçer et al., 2008). The same contradicting findings apply to age (Aksoy and Diken, 2009; Kotil, 2010; Kurt and Aslan, 2020), education level (Bubić et al., 2021; Coleman & Karraker, 2000; Kurt & Aslan, 2020; Nebioğulları, 2019; Telef, 2013), marital status (Kotil, 2010), number of children (Brunton et al., 2020; Krieg, 2007; Kurt & Aslan, 2020), and income (Aksoy & Diken, 2009; Kurt & Aslan, 2020; Raikes & Thompson, 2005) of mothers. The contradicting findings in the literature show that more research is needed regarding maternal self-efficacy and demographic variables. The findings of this study might contribute to this discussion.

Childhood Traumas and Maternal Self-Efficacy

Childhood traumas encompass adverse experiences that individuals may have faced during their early years, such as abuse, neglect, or other distressing events. Childhood traumas can have far-reaching effects in adulthood, and parenting is one of those. There is much empirical research conducted with mothers that reveals that mothers with a high score on childhood trauma scales have lower maternal self-efficacy (e.g., Brazeau et al., 2018; Cadwell et al., 2018; Irak & Parlar, 2019; Kuzu & K1sa, 2019). If early traumatic experiences are left unresolved during parenthood, the resulting trauma can have a negative impact on mothers' windows of tolerance and put their nervous system in survival mode, leading to increased agitation, fear, and anxiety.

Such emotional dysregulation in mothers can hinder their ability to respond patiently and empathetically to their children's needs, consequently affecting their perceptions of their parenting capabilities. In addition, childhood trauma histories make mothers prone to depression, which makes mothers emotionally unavailable to their children. Therefore, mothers' beliefs about their parenting are negatively constructed (Irak & Parlar, 2019; Brazeau et al., 2018).

Adult Attachment and Maternal Self-Efficacy

Adult attachment refers to the emotional and interpersonal patterns that individuals develop based on their early experiences with caregivers (Sable, 2008). A mother's attachment experiences with her caregivers can shape her adult attachment style and affect her maternal self-efficacy. The interplay between adult attachment and maternal self-efficacy can be discerned when examining how attachment behaviors influence an individual's self-belief and outlook towards their child and their surroundings. In essence, the attachment patterns of a mother can significantly shape her confidence and perceived ability in her role as a parent. Recognizing and understanding mothers' attachment styles can shed light on strengths and potential hurdles in parenting.

Empirical studies highlight a significant connection between parental self-efficacy and attachment styles. For example, the Chen and Xu (2018) study revealed that mothers with high parenting competence displayed a secure attachment to their mothers. Similarly, Green et al. (2007) found that individuals who had a stable and secure attachment with their caregivers while growing up are likely to exhibit a more affectionate, understanding, and engaged parenting style compared to those who had an unstable attachment during their childhood. To sum up, the literature reveals positive correlations between parenting self-efficacy and a secure attachment style. On the other hand, insecure adult attachment styles are associated with low maternal self-efficacy (Lee and Koo, 2015). For example, the study by Caldwell et al. (2011) revealed the role of anxious adult attachment in mediating the relationship between childhood maltreatment and lower maternal self-efficacy. In other words, insecure adult attachment styles relate to negative self-representations and low self-perception; therefore, examining attachment styles is important in addressing the issue of parental self-efficacy. Briefly, self-efficacy is interconnected with mothers' life encounters, such as childhood traumas and attachment styles, and with these two forms of how they perceive caregiving, such as maternal self-efficacy (Brazeau et al., 2018).

Cognitive Flexibility and Maternal Self-Efficacy

Cognitive flexibility entails the capacity to adjust one's thoughts and beliefs in response to changing circumstances (Canas et al., 2006). Individuals with this ability effectively navigate novel and complex scenarios, generate alternatives, and view challenging situations as manageable (Gülüm & Dağ, 2012). While those with strong cognitive flexibility are equipped to explore new communication methods, confront unfamiliar situations, and adjust their behavior to suit their needs, individuals with low cognitive flexibility struggle to do so (Bilgin, 2009; Martin & Rubin, 1995; Stahl & Pry, 2005). Cognitive flexibility encompasses three key dimensions: awareness of various possibilities, adaptability in handling new situations, and confidence in managing changing circumstances (Martin et al., 1998; Martin & Rubin, 1995). These dimensions of cognitive flexibility are critical to building maternal self-efficacy. Namely,

mothers have to adopt many unforeseen parenting challenges, learn a vast array of parental skills in a short time, and juggle multiple roles as caregivers, professionals, partners, and more. A mother with high cognitive flexibility will be more resilient and resourceful to take on these challenges confidently, which will eventually impact a mother's belief in her ability to parent her children effectively.

There are limited studies investigating the relationship between parental self-efficacy and cognitive flexibility. Saasati et al. (2020) conducted an experimental study involving 40 mothers with children aged 12–18. They implemented a step-by-step parenting training program and observed that cognitive flexibility also improved as maternal self-efficacy increased throughout the program. Another study involving 72 females and 29 males examined the link between parental self-efficacy and cognitive flexibility. It revealed that people with higher cognitive flexibility demonstrated greater trust in their abilities, better coping skills, and a higher sense of parental competence (Martin & Anderson, 2009).

This Study

Parental self-efficacy empowers mothers to embrace their parenting responsibilities confidently (Cadwell et al., 2011; Montigny & Lacharite, 2005; Kohlhoff and Barnett, 2013; Wood & Bandura, 1989). This self-assurance in their role as mothers instills a sense of competency throughout their journey of motherhood. Consequently, through parental self-efficacy, mothers are better positioned to guide their children in navigating physical and emotional hurdles and foster a secure environment for them and their offspring (Scannell, 2021).

This current study argues that the foundation of a mother's ability to create such nurturing surroundings often stems from her own childhood experiences. Some factors, such as cognitive flexibility, can protect against childhood trauma and attachment wounds. Mothers with high cognitive flexibility might be better equipped to develop and apply adaptive coping strategies, generating diverse solutions to problems and leading to better outcomes in recovery from traumatic and adverse experiences (Demirtaş, 2020). Since cognitive flexibility helps in rethinking situations in a constructive way, mothers may see their early traumas and attachment problems as chances for personal growth instead of as setbacks. Therefore, it is vital to understand the interplay between a mother's parental self-efficacy and her childhood encounters, the attachment she cultivates within her surroundings, and their cognitive flexibility level.

In light of the conceptual and empirical considerations, this study uses hierarchical regression analysis to investigate the role of some demographic variables, childhood trauma, adult attachment, and cognitive flexibility, in predicting maternal self-efficacy. To the best of the researcher's knowledge, this is the first study to investigate the combined relationship of these variables as they relate to maternal self-efficacy. The findings can contribute to parental self-efficacy theory and benefit mental health and child development professionals collaborating with parents. Besides that, this finding could be helpful in the development of preventive and remedial intervention programs to support parents, mothers, and mothers-to-be.

This study included 386 mothers with children aged 0–6. This age range was chosen because it represents the most critical period in a child's physical, cognitive, and emotional development (Conkbayir, 2021). Given this, the parental self-efficacy of mothers with children in this age bracket significantly influences the child's developmental process compared to other stages of life.

METHOD

Research Design

In order to analyze the factors associating parental self-efficacy with mothers, this study employed multi-level modeling, a technique suitable for assessing the statistical contribution of individual predictors as they are incorporated into models (Lewis, 2007). This methodology allows for the evaluation of how much each predictor variable enhances the overall model's explanatory capacity through the measurement of incremental validity. This study was conducted to determine the predictive role of childhood traumas, attachment styles, and cognitive flexibility on parental self-efficacy (the dependent variable) after

Study Group

The convenience sampling method was used to collect data from 400 mothers via an online questionnaire through Google Forms, which took about 25 minutes to complete. Participation was voluntary. During the time the study was carried out, the first author was employed as a psychological counselor at a preschool, which allowed her to connect with mothers of children between the ages of 0 and 6 through her professional network. Moreover, to expand the participant pool, the research announcement was shared in Facebook groups comprised of mothers with children in the same age range. Participants were informed about the research objective, format, and the scales' instructions. The collected data was screened for outliers using Mahalanobis distance values, and 14 samples were excluded from the analysis. The remaining analysis was based on 386 data points.

As seen in Table 1, among 386 participants, 109 (28.2%) were below the age of 30 and younger, 154 (39.9%) were between 31 and 35 years old, and 123 (31.9%) of them were 36 and older. In terms of educational level, 81 (21.0%) of them have a high school or lower education level, 249 (64.5%) of them have an undergraduate education degree, and 56 (14.5%) of them have a postgraduate education degree. Table 1 provides more details about the participant's demographic information.

Table 1: Descriptive frequencies for demographic variables (n = 386)

		Freq.	%
<u>Age</u>	Below 31	109	28.2
	31-35 age	154	39.9
	Above 35	123	31.9
<u>Education Level</u>	High school or lower	81	21.0
	Undergraduate	249	64.5
	Graduate	56	14.5
<u>The first childbearing age</u>	Below 26	99	25.6
	26-30 age	189	49.0
	Above 30	98	25.4
<u>Marital status</u>	Married	369	95.6
	Single	17	4.4
<u>Employment Status</u>	Employed	222	57.5
	Housewife	164	42.5
<u>Number of children</u>	1	230	59.6
	2	127	32.9
	More than 2	29	7.5
<u>Socioeconomic status</u>	Low	18	4.7
	Middle	198	51.3
	Upper middle	151	39.1
	Upper	19	4.9
TOTAL		386	100

Research Instruments

Personal information form

The researchers compiled a list detailing the participants' demographic data. This list included information such as education level, marital status, number of children, age at the birth of the first child, income, and employment status. Participants self-defined their socioeconomic status (SES).

Childhood traumas scale (CTQ -33)

Bernstein et al. (1994) developed the Childhood Trauma Scales (CTQ-33) to measure an

individual's exposure to trauma during childhood. This 33-item survey was translated into Turkish and updated by Şar in 2019, with the revised version released in 2020. The scale's internal consistency, as measured by Cronbach's alpha coefficient, was found to be 0.87. The CTQ-33 uses a 5-point Likert scale for its questions, with response options ranging from "Always" to "Never." The CTQ-33 has six sub-factors: physical abuse, physical neglect, sexual abuse, over-protection, and emotional abuse (Şar et al., 2020). The scale can be used with its total score, which ranges from a minimum of 25 to a maximum of 150 and contains no questions scored in reverse. The Cronbach alpha coefficient for the scale ranged between .77 and .90 (Şar et al., 2020). In this study, Cronbach's alpha coefficient was calculated as .86 for the total score.

Parental self-efficacy scale (PSES)

The scale designed to gauge parental self-efficacy for mothers with children between the ages of 0 and 6 was initially formulated by Coleman and Karraker in 2000. Kotil (2011) subsequently adapted it for the Turkish version. Comprising 20 items, respondents provide their feedback on a 6-point Likert-type scale, with choices spanning from "I totally disagree" to "I totally agree". Scoring is done between 1 and 6, but for reverse items, it is used as 6 to 1. The original iteration of this scale presented Cronbach's alpha value of .90. In the present research, the Cronbach's alpha was determined to be .80.

Experiences in close relationships questionnaire – I (ECRQ-I)

Brennan and colleagues (1998) introduced the Experiences in Close Relationships Inventory to measure attachment-related anxiety and avoidance in intimate relationships. This tool contains 36 questions, and each sub-scale is measured with 18 items. Those scoring low on both sub-scales (those with low anxiety and avoidance) are classified as having secure attachment. Responses are given on a 7-point Likert scale. Respondents indicate how accurately each statement represents them, with choices spanning from 1 ("Never Agree") to 7 ("Strongly Agree").

The inventory was translated into Turkish by Sümer (2006). In this Turkish version, internal consistency for the subscales was noted as: .86 for Anxious Attachment, .87 for Avoidant Attachment, and .87 for Secure Attachment as per Sümer's findings. In the present research, internal consistency metrics were: .86 for Secure Attachment, .84 for Anxious Attachment, and .85 for Avoidant Attachment.

Cognitive flexibility scale (CFS)

The Cognitive Flexibility Inventory was first crafted by Dennis and VanderWal (2010). Its Turkish adaptation was later undertaken by Gülüm and Dağ (2012). This scale includes 20 items, with responses gauged on a 5-point Likert scale. The cumulative scores on this scale can vary from 20, being the lowest, to 200 at its peak, where a higher score signifies a heightened level of cognitive flexibility. Gülüm and Dağ (2012) reported a Cronbach's alpha coefficient of 0.94 for the inventory. In the context of this research, the Cronbach's alpha coefficient stood at 0.90.

Data Analysis

The current study utilized a relational screening model, which is used to discern the relationships between two or more variables and serves to identify both the presence and the magnitude of variations between two or more variables believed to be correlated (Büyüköztürk et al., 2008). The hierarchical regression was carried out to test the impact of the independent variables on the dependent variable. The first model only included demographic variables and other variables added to the hierarchy in the following order: Childhood Trauma (CT), Attachment Styles (AS), and Cognitive Flexibility (CF). Regression assumptions are tested before running the model to ensure unbiased parameter estimation. The variance increase factor (VIF) is below 10, the condition index (CI) is below 30, and the tolerance value (TV) is above 10; hence, there is no multicollinearity problem among independent variables. The Durbin-Watson score was 1.8, indicating no autocorrelation among the errors. The data used in this research was analyzed using SPSS 25.

Ethic

This research was conducted in accordance with Helsinki Declaration and carried out after

RESULTS

Table 2 presented the descriptive statistics of the dependent variable (Parental Self-efficacy- PSE) and three independent variables (Attachment Styles, Childhood traumas, and Cognitive Flexibility) in the study.

Table 2. Descriptive statistics for the dependent and independent variables

<i>Variables</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Sd</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Parental Self-Efficacy (PSE)	4.9	0.4	2.8-5.3	-0.08	0.14
Childhood Trauma (CT)	44.1	13.4	27.0-96.0	1.16	1.24
Attachment Styles (AS)					
<i>Secure attachment (SA)</i>	5.1	1.4	1.9 – 7.0	-0.31	-0.70
<i>Anxious attachment (AnA)</i>	3.7	1.1	1.3 – 7.0	0.24	-0.07
<i>Avoidant attachment (AvA)</i>	3.0	1.4	1.0 – 6.6	0.33	-0.78
Cognitive Flexibility (CF)	78.5	10.0	40.0– 100.0	-0.22	0.39

Correlation analysis was conducted by using Pearson's correlation coefficients in order to examine the relationship of parental self-efficacy with attachment, childhood traumas, and cognitive flexibility. The coefficients are presented in Table 3.

Table 3. Pearson correlation coefficients between the dependent and independent variables

Scales and Sub-Scales	1	2	3	4	5	6
1. Parental Self-Efficacy (PSE)	1					
2. Childhood Trauma (CT)	-.19*	1				
3. Secure attachment (SA)	.14*	-.25*	1			
4. Anxious attachment (AnA)	-.18*	.30*	-.05	1		
5. Avoidant attachment (AvA)	-.16*	.26*	-.63*	.33*	1	
6. Cognitive Flexibility (CF)	.33*	-.37*	.31*	-.41*	-.36*	1

*p<.01

The correlation between PSE and other independent variables and its subscales is positive and statistically significant for SA, CF. The correlation between PSE and CTQ is negative and statistically significant (p <.01). There was a significant and negative correlation between parental self-efficacy and AvA, AnA, and CT.

Hierarchical Regression Analysis

Hierarchical linear regression analysis was performed to determine to the extent the childhood traumas, attachment styles (secure, anxious, and avoidant attachment), and cognitive flexibility significantly predict their parental self-efficacy levels. The results are presented in Table 4.

Table 4. Hierarchical regression analysis results on the prediction of mothers' parental self-efficacy

Independent Variables	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
Constant	4 .29	0	4 .55	0	4 .58	0	3 .67	0
Age	-0.05	.013**	-0.05	.020**	-0.05	.012**	-0.05	.010**

Education	0.04	0.22	0.04	0.34	0.03	0.29	0.04	0.24
Marital Status (married)	-0.2	.04**	-0.19	.038**	-0.19	0.05	-0.19	.040**
Number of Children	-0.05	0.13	-0.06	0.091	-0.06	0.10	-0.07	.046**
Socioeconomic Status (SES)	0.08	.007*	0.08	.007*	0.07	.02*	0.05	0.06
Employment (at home)	-0.05	0.09	-0.08	0.054	-0.09	0.05	-0.08	0.07
Childhood Trauma (CT)			-0.01	.000*	-0.004	.016*	0.00	0.19
Avoidant attachment (AvA)					0.05	0.993	0.01	0.81
Anxious attachment (AnA)					-0.05	.013*	-0.02	0.38
Secure attachment (SA)					0.02	0.273	0.01	0.81
Cognitive Flexibility (CF)							0.01	.00*
R ²	0.07		0.11		0.13		0.18	
F _{model}	4.73*		6.27*		5.39*		7.32*	
ΔR ²	0.07		0.04		0.02		0.05	
F _{change}	4.96*		14.43*		3.01**		23.78*	

* $p < 0.01$; ** $p < 0.05$

Demographic variables such as age, marital status, income, number of children, and education level entered Model 1. Age, marital status, and SES have a statistically significant effect on parental self-efficacy, and the overall model explained 7% of the total variation ($F(6,374) = 4.96$; $p < .01$; $R^2 = .07$). In Model 2, childhood trauma scores were added total variance explained increased to 11%. CT has a negative statistically significant effect on PSE ($B = -0.01$; $p < .01$). In Model 3, attachment styles (secure attachment, anxious attachment, and avoidant attachment) were added as independent variables to examine the predictive power on maternal self-efficacy. The result indicated an increase in the total variance explained by 2% ($\Delta R^2 = .02$, $p < 0.05$), and the model explained approximately 13 % of the total variance of parental self-efficacy ($F(10,370) = 3.01$; $p < .01$; $R = .36$, $R^2 = .13$). Based on the third model, AnA has a negative statistically significant effect on PSE scores. SA and AvA variables were not statistically significant predictors of parental self-efficacy levels (respectively, $B = 0.02$; $B = 0.05$; $p > .05$).

The cognitive flexibility score was added as an independent variable in the Model 4. The result indicated an increase in the total explained variance by 5% ($\Delta R^2 = .05$, $p < 0.01$), and the overall model explained 18 % of the total variance of parental self-efficacy ($F(11,369) = 23.78$; $p < .01$; $R^2 = .18$). The number of children ($B = -0.07$; $p < .05$), marital status ($B = -0.19$; $p < .01$), age ($B = -0.05$; $p < .01$), negative and cognitive flexibility ($B = 0.277$; $p < .01$) positive and statistically significant effect on PSE. It was found that CF is the only statistically significant factor affecting PSE after controlling for demographics. Namely, the higher the CF score of mothers, the higher the PSE scores.

DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

Using four steps of hierarchical regression analysis within the parental self-efficacy theory framework, the current study explored the predictive power of demographics, childhood trauma, adult attachment, and cognitive flexibility in understanding maternal self-efficacy. Demographics, namely age, education, marital status, number of children, SES, and mothers' employment, entered the model as control variables. The model suggests that education and employment status do not have predictive strength concerning maternal self-efficacy. On the other hand, the significance of marital status, SES, and number of children showed significance but did not stay consistent in the model in predicting maternal efficacy. The literature also presents mixed results regarding the influence of demographic factors on maternal self-efficacy. Further research is required to uncover the nuances and specific conditions where these relationships are consistent or vary.

Among the control variables, the mother's age showed a consistent association with maternal self-efficacy, as it was not influenced by the variables studied in the model. The findings of studies in the literature examining the relationship between maternal self-efficacy and age are not consistent. However, unlike other studies in the literature (e.g., Aksoy & Diken, 2009), maternal age and maternal self-efficacy

have a negative relationship in this study. Cultural factors can explain this finding. For example, traditionally, women in Turkey have been expected to start families soon after they get married. Therefore, being an older mother in this traditional context might be seen as unusual or stigmatized, negatively influencing a mother's self-efficacy.

Hierarchical regression results yielded that childhood trauma and anxious attachment were predictors of maternal self-efficacy, which is consistent with the previous findings (e.g., Brazeau et al., 2018; Caldwell et al., 2011; Irak & Parlar, 2019). However, they lost their significance in the presence of cognitive flexibility. This result indicates that, like cognitive flexibility, various contextual or personal factors might mitigate the adverse effects of traumas and attachment wounds. Mothers exhibiting substantial cognitive flexibility are likely more adept at creating and implementing adaptive coping mechanisms, allowing them to devise various solutions to challenges. This capacity can enhance their resilience, especially when recovering from traumatic experiences. The power of cognitive flexibility, which aids in cognitive reappraisal, enables mothers to reinterpret past traumatic events and attachment difficulties as opportunities for personal growth rather than hindrances.

The study's findings indicated that interventions and support systems focusing on enhancing cognitive flexibility have the potential to influence maternal self-efficacy positively. This is significant, as cognitive flexibility emerged as the most influential variable in predicting maternal self-efficacy. Considering that cognitive flexibility is a skill that can be developed over time with consistent practice and effort, community-based, easy-to-access opportunities such as art and creativity, physical exercise, and social interaction can be provided to mothers and mothers-to-be to enhance this skill. In a therapeutic setting, interventions that aim to increase cognitive flexibility by challenging and modifying maladaptive thought patterns can benefit those who have experienced poor self-efficacy. If mothers are equipped with tools to think adaptively and face challenges flexibly, they are more likely to experience successes that reinforce their confidence in parenting. Therapy and interventions that address trauma and attachment issues may also positively impact a mother's confidence in her parenting abilities.

Individual and family counseling can address challenges in maternal self-efficacy. Pre-school education institutions can promote parental cooperation with schools and counseling departments through tailored parenting activities. Educational institutions can conduct seminars on parental self-efficacy, childhood traumas, attachment styles, and cognitive flexibility, fostering awareness and understanding. Group counseling sessions can connect mothers with similar experiences, enhancing self-awareness and cognitive flexibility through shared activities. These initiatives collectively contribute to improving maternal self-awareness and cognitive flexibility.

To mitigate the negative influences on parental self-efficacy, policymakers can also take proactive measures. These include offering training and workshops for parents both before and after childbirth, utilizing technology to establish online and in-person parent schools, and disseminating informative content through news sources and social media. These resources can be accessible free of charge, and public awareness campaigns can be implemented in various settings, such as public health centers and maternity services. Tailored interventions addressing traumatic experiences, early life encounters, insecure attachments, and cognitive flexibility can be designed to elevate parental self-efficacy, mainly targeting parents from lower socio-economic backgrounds through professional support.

Finally, since maternal self-efficacy is associated with the well-being of both the mother and the child and is considered a significant predictor of the mother's caregiving competencies, it is crucial to understand the factors that influence maternal self-efficacy. However, the elements constituting maternal efficacy are poorly understood because of their complexity. Research in this area should continue to explore the mechanisms underlying the connection between demographic characteristics, the trauma history of mothers, adult attachment, cognitive flexibility, and maternal self-efficacy, aiming to provide insights for improving parenting outcomes and interventions.

The results of this study should be understood with its limitations in mind, as they may impact the

interpretation of the findings. First, despite the substantial number of participants in this study, the findings cannot be generalized to the entire mother population in Turkey due to the use of a convenience sampling method. Besides, it is important to note that the sample primarily consisted of participants with higher education degrees, introducing a potential bias that hampers the broader applicability of the findings. Future research can be designed to obtain more generalizable research outcomes.

Second, the current study does not permit the inference of causal relationships or the examination of processes over time. The connections between maternal self-efficacy and other independent variables in the study could be bidirectional. For example, when mothers believe they can manage parenting challenges, they are more likely to approach situations with an open mind and a problem-solving attitude. This perspective fosters cognitive flexibility as they adapt to the unpredictable nature of parenting. Conversely, having good cognitive flexibility can reinforce maternal self-efficacy because mothers who adapt and think flexibly are likely to have more successful parenting experiences. Due to the cross-sectional nature of this study's data, it is not possible to explore their reciprocal relationships. More methodically sound research designs may shed light on the causal connections between the study variables to deepen the understanding of maternal efficacy. Future studies might utilize techniques such as path analysis or a longitudinal design to uncover the complex relationships between the variables under study and incorporate methods beyond self-reporting to mitigate the risk of mono-method biases. Despite the limitations, this study provides a sound foundation for more in-depth examinations of maternal self-efficacy in the future.

REFERENCES

- Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000133
- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972. <https://doi.org/10.1177/01925130102200800>
- Balat, U. G. (2014). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz yeterlilik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 661-677.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates, R. A., Salsberry, P. J., Justice, L. M., Dynia, J. M., Logan, J. A., Gugiu, M. R., & Purtell, K. M. (2020). Relations of maternal depression and parenting self-efficacy to the self-regulation of infants in low-income homes. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2330-2341. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01763-9>
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E., & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132–1136. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132>
- Bilgin, M. (2009). Some variables predicting cognitive flexibility. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3(36), 142–157.
- Brazeau, N., Reisz, S., Jacobvitz, D., & George, C. (2018). Understanding the connection between attachment trauma and maternal self-efficacy in depressed mothers. *Infant Mental Health Journal*, 39(1), 30-43. <https://doi.org/10.1002/imhj.21692>
- Brennan, K.A., Clark, C.L. and Shaver, P.R. (1998) Self-Report measurement of adult attachment: An

integrative overview. In: Simpson, J.A. and Rholes, W.S., Eds., *Attachment Theory and Close Relationships*, Guilford Press, New York, pp. 46-76.

- Bubić, A., Tošić, A., & Mišetić, I. (2020). The role of parental self-efficacy in explaining children's academic outcomes. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(4), 189-212. <https://doi.org/10.26529/cepsj.860>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Publishing.
- Cadwell, K., Brimdyr, K., & Phillips, R. (2018). Mapping, measuring, and analyzing the process of skin-to-skin contact and early breastfeeding in the first hour after birth. *Breastfeeding Medicine*, 13(7), 485-492. <https://doi.org/10.1089/bfm.2018.0048>
- Caldwell, J. G., Shaver, P. R., Li, C. S., & Minzenberg, M. J. (2011). Childhood maltreatment, adult attachment, and depression as predictors of parental self-efficacy in at-risk mothers. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20(6), 595-616. <https://doi.org/10.1080/10926771.2011.595763>
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301. https://www.researchgate.net/publication/272022148_Cognitive_Flexibility
- Chen, B. B., & Xu, Y. (2018). Mother's attachment history and antenatal attachment to the second baby: The moderating role of parenting efficacy in raising the firstborn child. *Archives of Women's Mental Health*, 21(4), 403-409. <https://doi.org/10.1007/s00737-017-0808-8>
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Conkbayir, M. (2021). *Early childhood and neuroscience: Theory, research and implications for practice*. Bloomsbury Publishing.
- Cunningham, A., & Renk, K. (2017). Parenting in the context of childhood trauma: Self-efficacy as a mediator between attributions and parenting competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 895-906. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0899-x>
- Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(2), 320-329. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.2.381181>
- Dlamini, L. P., Hsu, Y. Y., Shongwe, M. C., Wang, S. T., & Gau, M. L. (2023). Maternal self-efficacy as a mediator in the relationship between postpartum depression and maternal role competence: A cross-sectional survey. *Journal of Midwifery & Women's Health*. <https://doi.org/10.1111/jmwh.13478>
- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H., & van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2641-2661. <https://doi.org/10.1111/jan.14767>

- Green, B.L., Furrer, C. & McAllister, C. (2007) How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at risk population. *Journal of Community Psychology*, 40, 96–108. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9127-y>
- Gülüm, İ. V., Dağ, İ. (2012). The Turkish adaptation, validity and reliability study of the Repetitive Thinking Questionnaire and the Cognitive Flexibility Inventory. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13(3), 216-223.
- Goldstein, A., Borelli, J.L., and Shai, D. (2023). Inhereshoes: Partner reflective functioning promotes family-level resilience to maternal depression. *Development and Psychopathology* 35, 958–971. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000189>
- Hankel, M. A., Kunseler, F. C., & Oosterman, M. (2019). Early breastfeeding experiences predict maternal self-efficacy during the transition to parenthood. *Breastfeeding Medicine*, 14(8), 568-574. <https://doi.org/10.1089/bfm.2019.0023>
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405–418. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x>
- Huang, Y. C. (2008). Examining the relationship between toddler self-regulation and maternal self-efficacy. [Master's thesis, University of Tennessee]. https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3626
- Irak, E. E., & Parlar, H. (2019). Mothers who have experienced trauma have an impact in the development of their children. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(1), 24–37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/50946/664679>
- Kohlhoff, J., & Barnett, B. (2013). Parenting self-efficacy: Links with maternal depression, infant behaviour and adult attachment. *Early Human Development*, 89(4), 249–256. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2013.01.008>
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi* (Publication No. 28525544) [Doctoral dissertation, Marmara University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kuzu, B., & Kısa, C. (2019). Ebeveynlerin öz yeterlik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-23. <http://openaccess.biruni.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12445/2897/12.pdf?sequence=1>
- Lee, J. S., & Koo, H. J. (2015). The relationship between adult attachment and depression in Korean mothers during the first 2 years postpartum: A moderated mediation model of self-esteem and maternal efficacy. *Personality and Individual Differences*, 79, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.021>
- Lewis, M. (2007). Stepwise versus hierarchical regression: Pros and cons. *Eric*, 1–30. <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534385>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/0893421980936768>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Nebioğulları, B. (2019). *Çalışan/Çalışmayan annelerin ebeveynlik özyeterlilik algıları ile 11-13 yaş çocuklarının algıladığı anne tutumu ve benlik saygısı arasındaki ilişki* [Master's thesis, Maltepe University]. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/263>
- Ölçer, Z., Bakır, N., & Oskay, U. (2016). Perceptions of social support and self-sufficiency in high-risk

- pregnancies. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 19(1), 25-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/230098>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Links between risk and attachment security: Models of influence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(4), 440–455. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.04.003>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177–190. <https://doi.org/10.1002/imhj.20044>
- Rybski, D. A. (2014). *Predictors of social skills and problem behaviors in low-income urban preschool children: Sensory processing, parenting sense of competence, and housing variables* (Publication No. 3685015) [Doctoral dissertation, Saint Louis University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Saasati, N., Youefi, Z., & Gholparvar, M. (2020). The effectiveness of the systematic training for effective parenting (STEP) on the quality of parent-child relationships, parenting self-efficacy, and cognitive flexibility in adolescent mothers. *Psychological Sciences*, 94(19), 1319-1330. http://psychologicalscience.ir/files/site1/user_files_ddf09d/nadiasaadati-A-10-390-2-2e10411.pdf
- Sable, P. (2008). What is adult attachment?. *Clinical Social Work Journal*, 36, 21-30. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0110-8>
- Şar V, Türk,T., Öztürk,E. (2019). Fear of happiness among college students: the role of gender, childhood psychological trauma, and dissociation. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(4), 389-394. https://10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_52_17
- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P., & Türk-Kurtça, T. (2020). A Revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotection-Overcontrol as additional factor. *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760171>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 413–428. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61795/924270>
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseverance: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/092970490911315>
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 1–22. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2016/01/Sümer_2006_TPD_-21_-1-22_Baglanmaboyutlari.pdf
- Telef, B. B. (2013). The adaptation of psychological well-being into Turkish: A validity and reliability study. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(3), 374-384.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *The Society for Research in Child Development*, 62(5), 918–929. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01580.x>
- Wittkowski, A., Dowling, H., & Smith, D. M. (2016). Does engaging in a group-based intervention increase parental self-efficacy in parents of preschool children? A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3173-3191. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-016-0464-z>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>

Test Eşitleme Çalışmaları Üzerine Bir Bibliyometrik Analiz

Ceren MUTLUER 

Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye cmutluer@yandex.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 23.08.2023

Kabul: 08.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Test Eşitleme,
Bibliyometrik Analiz,
Eşitleme Yöntemleri,
Web of Science Veri
Tabanı,

Bu çalışmada Web of Science veri tabanında yer alan İngilizce veya Türkçe dergilerde yayımlanan test eşitleme anahtar kelimesinin geçtiği araştırmalarının genel yönelimibibliyometrik analiz yoluyla incelenmek istenmiştir. Web of Science veri tabanında anahtar kelime olarak "test eşitleme" kavramı taranmıştır. Uygunluk kriterlerini karşılayan 247 çalışma, araştırmaya dahil edilmiştir. R-Studio, bibliyometrik paketi kullanılmıştır. Veriler WoS'tan BibTeX dosyası olarak elde edilmiştir. 1972-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar bu araştırma için belirtilen anahtar kavramı içerme durumlarına göre incelendiğindir. Bibliyometrik analiz yapılarak incelenen bu kavram en fazla 2011 yılında 30 çalışmada yer aldığı ve Web of Science veri tabanında yayımlandığı görülmüştür. Ülkelere göre kıyaslama yapıldığında USA'da tamamlanan çalışma sayısı diğer ülkelere göre daha fazladır. Atıflar incelendiğinde en fazla atıf von Daiver'e (2004) aittir. En fazla çalışma Applied Psychological Measurement dergisinde yayımlanmıştır. Üretilen çalışmalardaki konu ve temalar incelendiğinde ise "linking (İlişkilendirme/bağlama)" kavramı, "Madde Tepki Kuramı", "Puan", "Modeller" gibi kavramlar anahtar kelime olarak test eşitleme kavramıyla birlikte ele alınan kavramlardır.

A Bibliometric Analysis on Test Equating Studies

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 23.08.2023

Accepted: 08.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Test Equating,
Bibliometric
Analysis,
Test Equating
methods,
Web of Science
database

In this study, it was aimed to examine the researches published in English or Turkish journals in the Web of Science database with the keyword test equalization by means of general orientationibliyometric analysis. The concept of "test synchronization" was scanned as a keyword in the Web of Science database. 247 studies that met the eligibility criteria were included in the study. R-Studio used bibliometric package. The data was obtained from WoS as a BibTeX file. Studies conducted between 1972 and 2023 were examined according to their inclusion of the key concept specified for this research. This concept, which was examined by bibliometric analysis, was included in 30 studies in 2011 and published in the Web of Science database. When compared by country, the number of studies completed in the USA is higher than in other countries. When the citations are examined, the most citations belong to von Daiver (2004). The largest number of studies has been published in the journal Applied Psychological Measurement. When the topics and themes in the produced studies are examined, concepts such as the concept of "linking / linking", "Item Reaction Theory", "Score", "Models" are the concepts that are discussed together with the concept of test equalization as a keyword.

Atıf/Citation: Mutluer, C. (2023). Test eşitleme çalışmaları üzerine bir bibliyometrik analiz. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1451-1463.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında bireylerin mevcut durumları, yeterlilikleri ve özellikleri en doğru ve hatasız şekilde ölçülmesi beklenir. Bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının sonuçlarına bakılarak mevcut durum değerlendirilir. Bu sonuçlar, bireylerin meslek seçiminde, bir üst kuruma yerleştirilmesinde, başarı düzeyinin tespitinde kullanılmaktadır. Bazı sınavların sonuçları birkaç yıl geçerli olup farklı zamanlarda da kullanılır. Aynı sınava girmeyen kişilerin sınav sonuçlarının sadece niceliksel olarak karşılaştırmak doğru bir yaklaşım değildir. Sınav sonuçlarına göre doğru bir karşılaştırma yapabilmek için güvenilir ve geçerli testlerin kullanılması gerekmektedir. Sınav sonuçlarının karşılaştırılabilir, birbiri yerine kullanılabilir olması için istatistiksel bir yaklaşım önerilir. Bu istatistiksel yöntem, test eşitleme yöntemidir.

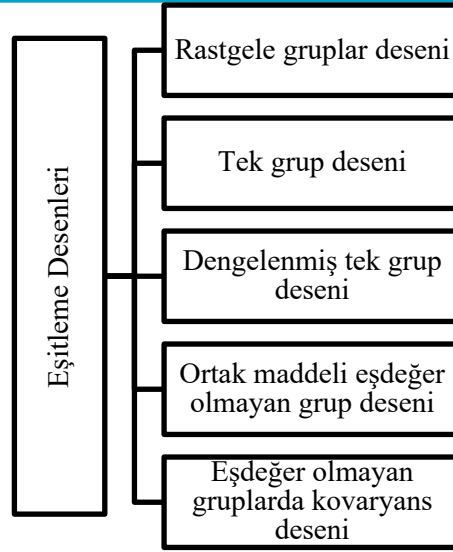
Test eşitleme, temelde iki ya da daha fazla test formundaki ham veya ölçeklenmiş puanlar arasındaki ilişkiyi belirleme sürecidir (Skaggs & Lissitz, 1986). Başka bir tanımla test eşitleme, iki veya daha fazla testten elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri kurmak veya iki veya daha fazla testi ortak bir ölçüğe yerleştirmek için istatistiksel bir prosedür (Hambleton & Swaminthan, 1985).

Eşitleme sürecinde Eğitimsel ve Psikolojik Test Standartları (Standards for Educational and Psychological Testing (Amerikan Psikoloji Derneği, 1985) kapsamında karşılaştırılabilir puanlar “ölçeklenmiş puanlar” “karşılaştırılabilir puanlar” olarak kullanılsa da eşitleme sürecinde bu ifadeye “eşitlenmiş puanlar” ifadesi kullanılmaktadır. Eşitlenmiş puanların hesaplanması için geçen süreçte aynı kavramsal yapı için kullanılan X formu ve Y formunun birbiri yerine kullanılması için birtakım aşamalar takip edilmelidir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Eşitlemek için amaç tespiti
2. Testin aynı içeriğine ve benzer istatistiksel özelliklerine uygun alternatif formların oluşturulması
3. Eşitleme için uygun desen seçilmesi
4. Seçilen uygun desenin uygulamasını yapılması
5. Eşitleme için bir ya da daha fazla operasyonel tanım seçilmesi
6. Bir ya da daha fazla istatistiksel tahmin yöntemi seçilmesi
7. Eşitleme sonuçlarını değerlendirilmesidir (Kolen ve Brennan, 2014).

Aşamalar olarak takip eden bu süreçte temelde eşitleme iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki yatak diğeri de dikey eşitlemedir (Hambleton ve Swaminathan, 2013; Kolen, 1988). Yatay eşitlemede aynı kavramsal yapı için hazırlanmış farklı formlardan elde edilen puanların birbirleri ile kıyaslanması ve karşılaştırılmasına odaklanılırken; dikey eşitlemede içerik olarak aynı olmaksızın çeşitli eğitim kademelerinde değişen içeriklerin ve farklılaşan madde güçlük düzeylerinin olduğu test formlarının karşılaştırılması amaçlanır.

Eşitleme sürecinde formlardan elde edilen puanların karşılaştırılmasında desen seçimi çok önemlidir. Test eşitlemede veri toplama süreci “eşitleme deseni” olarak adlandırılmakta ve beş alt başlıkta açıklanmıştır (Kolen ve Brennan, 2014).



Şekil 1. Eşitleme desenleri

Rastgele gruplar deseninde bireylerin aldıkları formlar random bir şekilde verilir. Formların uygulanma süreci random olarak bireylere verildiği için ikinci formun gücüne göre bireylere sınav zor ya da kolay gelebilir. Bu nedenle rastgele gruplar deseninde sıra etkisi çalışma sonucunu etkileyen bir unsurdur.

Tek grup deseninde aynı kişilere uygulanan formlar için yapılan bir eşitleme sürecidir. Aynı kişilerin farklı formlardan aldıkları sonuçlar test eşitleme ile karşılaştırılabilir.

Dengelenmiş tek grup deseni, rastgele gruplar desenindeki sıra etkisini yok etmek için uygulanmaktadır. Birinci gruba verilen X formundan sonra Y formu, ikinci gruba verilen Y formundan sonra X formu uygulanır. Tan (2015) denek sayısının az olduğu ve test formları çok uzun olmadığında bu desenin kullanımını önermiştir.

Test formlarında ortak maddeler kullanılarak da test puanları eşitlenebilir. Bu eşitleme deseni, ortak maddeli eşdeğer olmayan grup deseni olarak açıklanır. Test formlarında aynı sırada ve ortak maddeler (ankor) kullanılarak farklı form puanları eşitlenmektedir. Bu ankor maddeler test formunun en az %20'sini kapsamaktadır (Petersen vd., 1989). Ortak maddeli eşdeğer olmayan gruplar deseninde farklı yetenek düzeyindeki bireylerin puanlarının eşitlenmesinde kullanılmaktadır. Ortak maddeli eşdeğer olmayan gruplar deseni için ortak maddeler üzerinden test puanlarının eşitlenmesi istenir. Uygulanan sınavlarda ortak maddeli formların bulunma durumu yaygın değildir. Farklı yetenekteki bireylerin puanları bu desen ile eşitlenmeye çalışılır. Bir yapının zaman içerisindeki değişimini incelemek için ortak test kullanılıyorsa ve bu ortak testler sınırlı sayıda test konu alanını kapsıyorsa yine problem teşkil etmektedir. Ortak testin yokluğunda, eşdeğer olmayan gruplarda kovaryans desen önerilmektedir (Wiberg ve Branberg, 2015). Bu desende, ortak test yerine test puanları ile yüksek korelasyon gösteren değişken kullanılması önerilmektedir.

Açıklanan bu desenlere göre test kuramlarına göre eşitleme yöntemleri çeşitlenmektedir. Ölçme kuramlarından ilki olarak Klasik Test Kuramı (KTK) bünyesinde temelde üç eşitleme yöntemi bulunmaktadır. Bunlar ortalama, lineer ve eşityüzelikli eşitleme yöntemleridir. Diğer ölçme kuramı ise Madde Tepki Kuramı (MTK) bünyesinde gerçek ve gözlenen puan eşitleme yöntemlerini barındırır. MTK'da eşitleme prosedüründen önce puanları aynı ölçek düzeyine dönüştürmek için kalibrasyon yapılmaktadır. MTK'ya dayalı momentler (ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma) ve karakteristik eğri (Haebara, Stocking-Lord) yöntemleri kullanılarak kalibrasyon yapılmaktadır.

Testleri eşitleme yöntemlerine yönelik araştırmalar, eğitimsel ve psikolojik ölçüm alanının kendi haline geldiği 1920'lerin başından beri (Flanagan, 1982) devam eden bir süreçtir. Literatür tarandığında KTK bünyesinde eşitleme yöntemlerinden "en az hata ile eşitlenmiş puan elde edilen yöntem hangisidir?" sorusuna yanıt aramaya yönelik tamamlanmış eşitleme çalışmaları (Cope, 1987; Klein ve

Jarjova, 1985; Mutluer ve Nartgün, 2017; Özdemir, 2017; Pektaş ve Kılınç, 2016; Sezer Başaran, 2023; Sezer Başaran vd., 2023; Tan, 2015; von Davier ve Kong, 2005) yapılmıştır. MTK'ya dayalı eşitleme çalışmaları da (Brossman ve Lee, 2013; Demirus, 2015; Gök ve Kelecioğlu, 2014; Gündüz, 2015; Salmaner Doğan ve Tan, 2022; Yıldırım Seheryeli ve diğerleri, 2021; Yıldırım, Gündüz ve İnce Araacı, 2021; Yurtçu & Güzeller, 2018) kalibrasyon süreçlerine dayalı olarak eşitlenmiş puanların elde edilme sürecini ortaya koymaktadır. Her iki kuramında kullanılıp karşılaştırma yapan çalışmalara da (Han ve diğerleri, 1997; Kolen, 1981; Mutluer, 2021; Tanberkan Suna ve Tan, 2017) rastlanmıştır.

Farklı değişkenler (testlerin normalligi, değişen madde fonksiyonu gibi) açısından test eşitleme çalışmaları yapılmaktadır. Test eşitleme konusunda çalışma yelpazesinin geniş olması da bu konuda yapılan çalışmalardaki yönelimi izlemek ve geleceğe yönelik çalışma konuları önermek için daha kapsamlı incelemelere ihtiyaç vardır. Mevcut çalışma, bu geniş çalışma alanına kapsayıcı bir genel bakış sunmak amacıyla incelemenin kapsamını genişletmek için bibliyometrik analizden yararlanılmıştır.

Bibliyometrik Analiz

Bibliyometrik analiz, ilgili alanda yapılmış çalışmaların (kitap, kitap bölümü, makale, henüz yayımlanmamış erken görünümlü yayınları) yer aldığı literatürü değerlendirmek amacıyla yapılan bir analiz tekniğidir. Donthu ve diğerlerine (2020) göre araştırmacılar, bibliyometrik analizi makale ve dergi performansında ortaya çıkan eğilimleri, işbirliği modellerini ve araştırma bileşenlerini ortaya çıkarmak ve mevcut literatürdeki belirli bir alanın entelektüel yapısını keşfetmek gibi çeşitli nedenlerle kullanırlar. Bibliyometrik analizde merkezde yer alan veriler, çok büyük ve doğası gereği objektif (örneğin, alıntı ve yayın sayısı, anahtar kelimelerin ve konuların varlığı) olma eğilimindedir (Donthu vd., 2021). Ancak yorumları genellikle her iki nesnel veriye de dayanır. Büyük hacimli yapılandırılmamış verileri titizlikle anlamlandırarak, birikimli bilimsel bilginin ve köklü alanların evrimsel nüanslarının şifresini çözmek ve haritalamak için kullanışlıdır (Pritchard, 1969). Bu nedenle, iyi yapılan bibliyometrik çalışmalar, bir alanı yeni ve anlamlı yollarla ilerletmek için sağlam temeller oluşturabilir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada test eşitleme çalışmalarına ilişkin genel bir yönelim tespiti amaçlanmıştır. Bu çalışmada bibliyometrik analiz kullanılarak test eşitleme konularındaki trend konular ve çalışma önerilerine odaklanılmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

- 1- Test eşitleme konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2- Test eşitleme konusunda yapılan çalışmaların yazarların buldukları ülkelere göre dağılımı nasıldır?
- 3- Test eşitleme çalışmalarına yönelik atıflar incelendiğinde en fazla atıf hangi yazar(lar)a yapılmıştır?
- 4- Test eşitleme konulu çalışmalar en çok hangi dergide yayımlanmıştır?
- 5- Test eşitleme konusunda en güncel konular nelerdir?

YÖNTEM

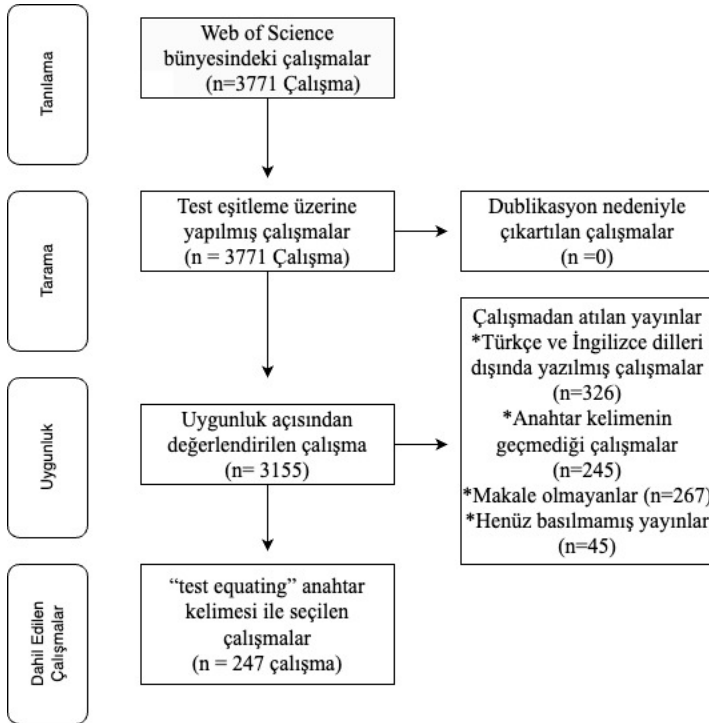
Araştırma Modeli

Araştırmada test eşitleme çalışmalarının Web of Science (WoS) veri tabanı bibliyometrik analizle incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, özellikle bilimsel ve uygulamalı alanlarda araştırma değerlendirme metodolojisinin önemli bir parçasıdır (Ellegaard & Wallin, 2015). Bibliyometrik analiz, makale ve dergi performansında ortaya çıkan eğilimleri, işbirliği modellerini ve araştırma bileşenlerini ortaya çıkarmak ve mevcut literatürdeki belirli bir alanın entelektüel yapısını keşfetmek gibi çeşitli nedenlerle kullanılmaktadır

(Donthu vd., 2021). Web of Science veri tabanında 1972-2023 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmaların betimsel analizini içermesi nedeniyle kesitsel türde araştırma olarak da tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2008).

Yayınların Seçimi

Literatür taramalarında nitelik olarak bilim alanında en iyi çalışmalar WoS veri tabanındaki dergilerde yayımlanmaktadır. Bu veri tabanında “test eşitleme” temalı çalışmalar taranmıştır. İlk aşamada 3771 çalışmaya rastlanırken, makale olarak yayımlanmak, dil seçeneği (Türkçe veya İngilizce) olarak kısıtlandığında 3253 çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların 10 tanesi Türkçe geri kalan 3243 çalışma ise İngilizce olarak yazılmıştır. Bu çalışmada yer alan çalışmaları seçimi Şekil 1’de sunulmuştur. Araştırmada “test equating” kelimesi ile filtreleme yapıldığında ise bu çalışma için 247 bilimsel çalışma ayıklanmıştır. Çalışmadaki verilerin seçiminde Page ve diğerleri (2010) PRISMA akış diagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaya seçilen çalışmaların akış şeması

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında test eşitleme çalışmalarındaki genel yapıyı derinlemesine incelemek için WoS veri tabanındaki veriler öncelikle BibTeX formatına dönüştürülmüştür. Analiz sürecinde R-Studio’da (R Core Team, 2021) mevcut “bibliometrix” paketi (Aria & Cuccurullo, 2017) kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleri açısından değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Yıllara Göre Yayın Dağılımı

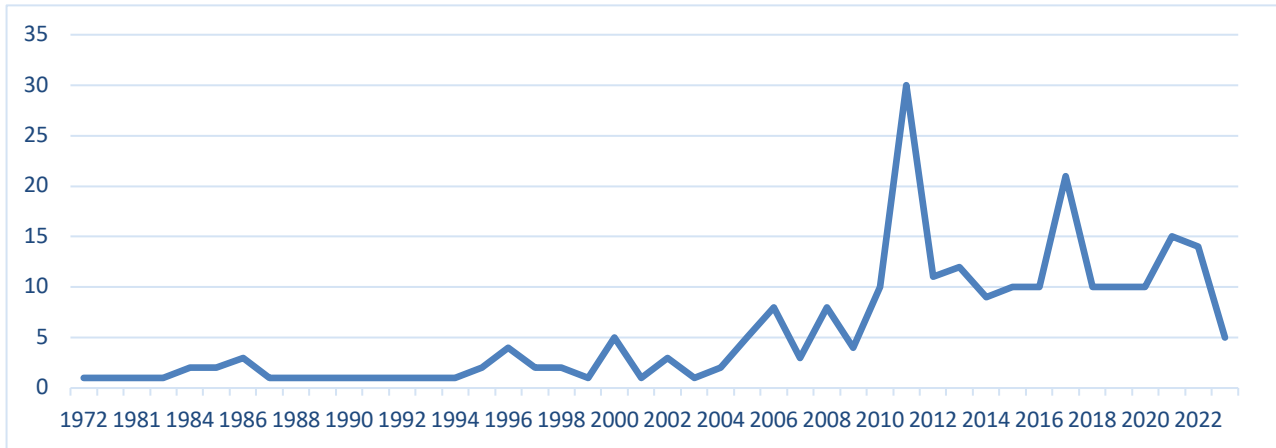
Araştırmada yıllara göre WoS veri tabanında test eşitleme konu başlıklı çalışmaların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Test Eşitleme Konularına İlişkin Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yayınlar	Yüzde	Yıllar	Yayınlar	Yüzde
1972	1	0.405	2002	3	1.215
1978	1	0.405	2003	1	0.405

1981	1	0.405	2004	2	0.81
1983	1	0.405	2005	5	2.024
1984	2	0.81	2006	8	3.239
1985	2	0.81	2007	3	1.215
1986	3	1.215	2008	8	3.239
1987	1	0.405	2009	4	1.619
1988	1	0.405	2010	10	4.049
1989	1	0.405	2011	30	12.146
1990	1	0.405	2012	11	4.453
1991	1	0.405	2013	12	4.858
1992	1	0.405	2014	9	3.644
1993	1	0.405	2015	10	4.049
1994	1	0.405	2016	10	4.049
1995	2	0.81	2017	21	8.502
1996	4	1.619	2018	10	4.049
1997	2	0.81	2019	10	4.049
1998	2	0.81	2020	10	4.049
1999	1	0.405	2021	15	6.073
2000	5	2.024	2022	14	5.668
2001	1	0.405	2023	5	2.024

Test eşitleme kapsamında WoS veri tabanındaki yıllara göre dağılımı yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Tablo incelendiğinde en fazla yayın 30 çalışma ile (% 12.146) 2011 yılında yapılmıştır. En fazla ikinci yıl 21 çalışma ile (% 8.502) 2017 yılında gerçekleşmiştir. 1972 ile 2023 yılları arasında 1972, 1978, 1981, 1983, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1999 ve 2001 yıllarında 1 çalışma ile (% 0.405) en az yayın yapılan yıllardır. Grafikselsel olarak gösterim Şekil 3'te verilmiştir.



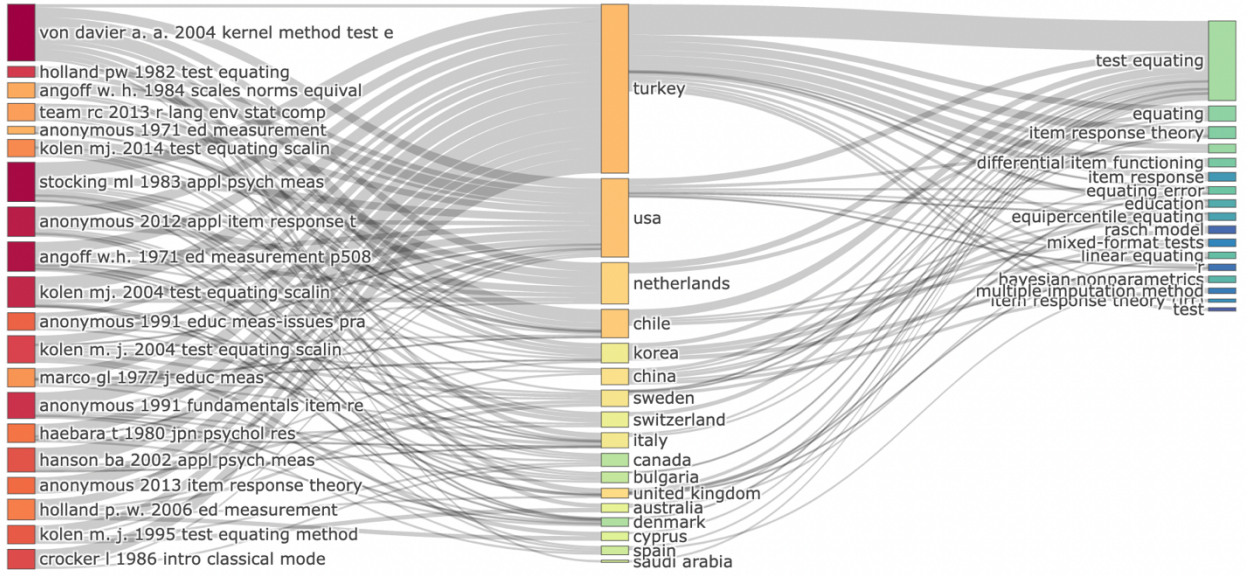
Şekil 3. Yıllara göre yayın dağılımı

Ülkelere Göre Yayın Dağılımı

Test eşitlemeye ilişkin kaynak kitapların ve yönelimin çıkış noktası ABD olmasıyla birlikte yapılan yayınların ülkelere göre dağılımı araştırılmıştır. WoS veri tabanlı yapılan bibliyometrik analizde en fazla yayın yapmış ilk on ülkenin yayın sayıları Şekil 4'te verilmiştir.

görülmektedir.

Detaylı olarak gösterim Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Atıf yapılan yayın, ülke ve anahtar kelimeler

Test eşitleme çalışmaları arasında en fazla atıf von Davier (2004) çalışmasına yapıldığı Şekil 6'da gösterilmiştir. Şekil 6'daki sol kısım atıf yapılan yayınları, orta kısımda atıf yapan ülkeleri, sağ kısımda ise atıf yapılırken seçilen anahtar kelimeleri belirtmektedir. Şekil 6 incelendiğinde von Davier (2004) çalışmasına en fazla Amerika'dan atıf yapıldığı görülmektedir. Von Davier (2004) çalışmasına yapılan atıflar incelendiğinde anahtar kelime olarak "test eşitleme", "eşitleme", "Madde Tepki Kuramı", "Değişen madde fonksiyonu", "eşityüzelikli eşitleme" gibi anahtar kelimelerin seçildiği görülmektedir. Türkiye'de en fazla Stocking (1983) çalışmasına atıf yapıldığı ve anahtar kelimeler olarak "test eşitleme", "Madde Tepki Kuramı", "eşitleme hatası" gibi kavramlar seçilmiştir.

Dergilere Göre Yayın Dağılımı

Çalışmaların yayımlandığı dergiler incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dergilere Göre Yayın Dağılımları

Sıra	Dergi Adı	f	%
1	Applied Psychological Measurement	29	11.741
2	Statistics For Social and Behavioral Sciences	22	8.907
3	Statistical Models for Test Equating Scaling and Linking	21	8.502
4	Psychometrika	17	6.883
5	Applying Test Equating Methods Using R	12	4.858
6	Methodology of Educational Measurement and Assessment	12	4.858
7	Educational and Psychological Measurement	9	3.644
8	Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology	9	3.644
9	Applied Measurement in Education	8	3.239
10	Journal of Educational and Behavioral Statistics	8	3.239

WoS veri tabanında yer alan çalışmalar incelendiğinde test eşitleme çalışmalarının en fazla ($f=29$, %11.741) “Applied Psychological Measurement” dergisinde yayımlanmıştır. Yayımlanan çalışmalarda ikinci sırada ($f=22$, %8.907) “Statistics For Social and Behavioral Sciences” dergisi yer almaktadır. Spesifik olarak test eşitleme çalışmalarına vurguda bulunan “Statistical Models for Test Equating Scaling and Linking” adlı dergide yayımlanan çalışmalar ise üçüncü sırada ($f=21$, %8.502) bulunmaktadır. Diğer dergilerdeki yayın sayıları sırasıyla şu şekildedir; dördüncü sırada ($f=17$, %6.883) “Psychometrika”, beşinci sırada ($f=12$, %4.858) “Applying Test Equating Methods Using R”, altıncı sırada ($f=12$, %4.858) “Methodology of Educational Measurement and Assessment”, yedinci sırada ($f=9$, %3.644) “Educational and Psychological Measurement”, sekizinci sırada ($f=9$, %3.644) “Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology”, dokuzuncu sırada ($f=8$, %3.239) “Applied Measurement in Education” ve onuncu sırada ($f=8$, %3.239) “Journal of Educational and Behavioral Statistics” dergisi yer almaktadır.

Güncel Konu Başlıklarına Göre Yönelimler

“Test eşitleme” anahtar kelimesiyle birlikte açıklanan ve güncel konu başlıkları incelendiğinde Şekil 7’de yer alan güncel konu başlıklarının sıklıkla çalışma konusuna dönüştüğü görülmüştür.



Şekil 7. Sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler

Çalışmada çeşitli veri tabanlarında araştırma konusu hakkında tarama yaparken sıklıkla anahtar kelimeler araştırılmaktadır. WoS veri tabanından elde edilen veriler ayıklandığında test eşitleme kavramıyla birlikte çalışılan konular Şekil 7’de renklendirilerek sunulmuştur. Eşitleme kavramı ile “linking (İlişkilendirme/bağlama)” kavramı, “Madde Tepki Kuramı”, “Puan”, “Modeller” gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, WoS veritabanında yer alan 247 makaleye dayanarak test eşitleme araştırmalarına genel bir bakış açısı sunmak için yapılmıştır. İncelenen veri tabanındaki çalışmaların yıllar içinde bilimsel üretkenliği, test eşitleme literatürüne en çok katkıda bulunan ülkelere, en çok atıf yapılan yazarlara, dergilere ve alandaki etkili konu ve temalara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Analiz verileri “test equating” anahtar kelimesinin WoS veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. 1972 ile 2023 yılları arasındaki çalışmalar BibTeX olarak R-Studio’da bibliyometrix paketi ile analiz edilmiştir. 2010 yılından itibaren bu konuda yapılan çalışma sayısında artış göstermiştir. 1994 yılında dahil olmak üzere

her sene bir yayın WoS veri tabanında yayımlandığı, 2000’li yıllardan sonra bu konuya yönelimin arttığı görülmektedir. Kuramsal olarak MTK kapsamında eşitleme yöntemlerinin daha az hata ile sonuçlanması, geliştirilen R-equate (Albano, 2016) gibi ek analiz paketlerinin kullanıcı kolaylığı sağlaması da bu sayıyı arttırmada etken olabilir. Bu durumla birlikte ALES gibi farklı zamanlarda yapılan sınavların geçerlilik sürelerinin uzatılması da elde edilen sonuçların karşılaştırılabilirliği açısından yeni test eşitleme çalışmalara ışık tutmuştur.

Yayımlanan çalışmalar ülkelere göre incelendiğinde test eşitleme alanında en fazla çalışma Amerika’da gerçekleştirilmiştir. Bu sırayı sırasıyla İsveç, Türkiye, Şili, Çin, Kıbrıs, Kanada, İtalya, Hollanda ve İspanya izlemektedir.

WoS veri tabanında yapılan çalışmalardaki atıflar incelendiğinde en fazla atıf von Davier ‘ın (2004) yapmış olduğu ‘Kernel eşitleme’ konusundaki çalışmaya yapıldığı görülmektedir. MTK’daki kalibrasyon yöntemlerinde de sıklıkla vurgulanan Stocking’in (1983) çalışması, von Davier’in (2004) gerçekleştirdiği çalışmadan sonra en fazla atıf gösterilen çalışma olmuştur. Atıflarla birlikte anahtar kelimeler incelendiğinde “test eşitleme”, “MTK”, “eşitleme”, “değişen madde fonksiyonu”, “eşitleme hatası”, “eğitim”, “eşityüzelikli eşitleme”, “karma test formu”, “Rasch modeli” gibi anahtar kelimeler sıklıkla kullanılmıştır.

Dergilerdeki test eşitleme başlıklı çalışmalar incelendiğinde en fazla yayın “Applied Psychological Measurement” dergisinde yayımlanmıştır. Diğer yayımlanan dergiler sırasıyla “Statistics For Social and Behavioral Sciences”, “Statistical Models for Test Equating Scaling and Linking”, “Psychometrika”, “Applying Test Equating Methods Using R”, “Methodology of Educational Measurement and Assessment”, “Educational and Psychological Measurement”, “Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology”, “Applied Measurement in Education” ve “Journal of Educational and Behavioral Statistics” dergileridir. Dergilerin impact faktör değerleri incelendiğinde ise atıf sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

İncelenen veri tabanında test eşitleme kavramıyla birlikte çalışılan diğer konu ve tema başlıklarına bakıldığında “linking (İlişkilendirme/bağlama)” kavramı, “Madde Tepki Kuramı”, “Puan”, “Modeller” gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. İncelenen temalar arasında Klasik Test Kuramının dezavantajlı durumları için pratik çözümler üreten MTK modelleri kullanılarak eşitleme yöntemleri çeşitli eşitleme desenleri bünyesinde denenmektedir. Son yıllarda rasch modeline dayalı yetenek parametrelerinin tahmini için maksimum olabilirlik algoritması kullanılmaya yönelik çalışmalar mevcuttur (Wolfe, 2000).

MTK bünyesindeki üç parametrelilik model için marjinal maksimum olabilirlik (Mislevy ve Bock, 1982) ve Bayesian (Swaminathan ve Gifford, 1983) algoritmaları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların bir tartışması ve karşılaştırması Lord’da (1984) bulunabilir. Günümüzde parametre tahminine yönelik eşitleme araştırmaların çoğu üç parametrelilik modelle ilgili olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında yer alan çalışmalarda MTK’ya dayalı eşitleme yöntemlerine doğru yönelimin olduğu görülmektedir. Ayrıca eşitleme hatalarının hesaplanmasına dayalı olarak standart hataların hesaplanması konusunda farklı fikirler ortaya atılmıştır. Ogasawara (2000) MTK’ya dayalı eşitlemede asimptotik standart hatalara odaklanmıştır. Andersson (2016) zincirleme eşitleme çerçevesinde çok kategorili MTK modelleri kullanarak gözlenen puan eşitlemenin asimptotik standart hata değerlerini hesaplamaya çalışmıştır. Battauz (2017) yaptığı çalışmada eşitlemedeki standart hatayı daha kesin bir şekilde hesaplamak için delta yönteminin daha doğru sonuç vereceğini belirtmiştir.

Şu ana kadar yapılan eşitleme araştırmasının sonuçları incelendiğinde eşitleme yöntemlerinin kullanım durumları karıştırmacı görünmektedir. Burada incelenen eşitleme çalışmalarından, tüm uygulamalarda bir yöntemin diğerlerinden üstün olmasını beklemenin gerçekçi olmadığı açıktır. Burada incelenen çalışmaların çoğu bu açılarından bir veya daha fazlası açısından farklılık gösterdiğinden, çalışmalar arasında genelleme yapmak zordur.

KAYNAKÇA

- Albano, A. D. (2016). Equate: An R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74, 1-36. <http://doi.org/10.18637/jss.v074.i08>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Andersson, B. (2016). Asymptotic standard errors of observed-score equating with polytomous IRT models. *Journal of Educational Measurement*, 53(4), 459–477. <https://www.jstor.org/stable/45148403>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Battauz, M. (2017). Multiple equating of separate IRT calibrations. *Psychometrika*, 82(3), 610–636. <http://doi.org/10.1007/s11336-016-9517-x>
- Brossman, B. G., & Lee, W.-C. (2013). Observed score and true score equating procedures for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 460-481. <https://doi.org/10.1177/014662161348408>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cope, R. T. (1987). How well do the Angoff Design V linear equating methods compare with the Tucker and Levine methods? *Applied Psychological Measurement*, 11(2), 143-149. <https://doi.org/10.1177/014662168701100202>
- Demirus, K. B. (2015). *Ortak maddelerin değişen madde fonksiyonu gösterip göstermemesi durumunda test eşitlemeye etkisinin farklı yöntemlerle incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Donthu, N., Gremler, D. D., Kumar, S., & Pattnaik, D. (2020). Mapping of Journal of Service Research themes: A 22-year review. *Journal of Service Research*. Available at <http://doi.org/10.1177/1094670520977670032>
- Donthu, N., Kumar, S., Pattnaik, D., & Lim, W. M. (2021). A bibliometric retrospection of marketing from the lens of psychology: Insights from Psychology & Marketing. *Psychology & Marketing*, 38(5), 834–865. <https://doi.org/10.1002/mar.21472>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Fischer, GH, & Formann, AK (1982). Some applications of logistic latent trait models with linear constraints on the parameters. *Applied Psychological Measurement*, 6, 397-416. <https://doi.org/10.1177/014662168200600403>
- Flanagan, J. C. (1982). Discussion of "Some issues in test equating.". Test equating. New York: Academic Press.
- Fraenkel, R.J. & Wallen, E. N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill, New York.
- Gök, B. & Kelecioğlu, H. (2012). Denk olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılarak madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 120-136.
- Gündüz, T. (2015). *Test eşitlemede Madde Tepki Kuramına dayalı yetenek parametresine yönelik ölçek dönüştürme yöntemlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hambleton, R.K., & Swaminathan, H. (1985). A look at psychometrics in the Netherlands. (Tech. Rep. No TM860514) Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED273665).
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (2013). *Item response theory: Principles and applications*. New York: Springer Science & Business Media.
- Han, T., Kolen, M., & Pohlmann, J. (1997). A comparison among IRT true-and observed- score equatings and traditional equipercentile equating. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 105-121. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_1
- Kolen, M. J. (1981). Comparison of traditional and item response theory methods for equating tests. *Journal of Educational Measurement*, 18(1), 1-11. <https://www.jstor.org/stable/1434813>
- Kolen, M. J. (1988). Traditional equating methodology. *Educational measurement: Issues and practice*, 7(4),

- 29-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1988.tb00843.x>
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2014). Test equating, scaling, and linking: Methods and practices. New York: Springer Science and Business Media.
- Klein, L. W., & Jarjoura, D. (1985). The importance of content representation for common- item equating with nonrandom groups. *Journal of Educational Measurement*, 22(3), 197-206. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01058.x>
- Lord, F. M. (1984). Maximum likelihood and Bayesian parameter estimation in item response theory (ETS Tech. Rep. No. RR-84-30-DNR). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Mislevy, R. J., & Bock, R. D. (1982). BILOG—Maximum likelihood item analysis and test scoring: LOGISTIC model. Chicago: International Educational Services.
- Mutluer, C., & Nartgün, Z. (2017). Test equating study concerning to ALES (Academic Personnel And Postgraduate Education Entrance Exam) scores obtained at different times in a year. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 96-120. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1270>
- Mutluer, C. (2021). Klasik Test Kuramına ve Madde Tepki Kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırması: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 matematik testi örneği. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, B. (2017). Equating TIMSS mathematics subtests with nonlinear equating methods using neat design: circle-arc equating approaches. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 116-132.
- Pektaş, S. & Kılınç, M. (2016). PISA 2012 Matematik Testlerinden İki Kitapçığın Gözlenen Puan Eşitleme Yöntemleri İle Eşitlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 432-444. <http://doi.org/10.21764/efd.49376>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 10(89), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing.
- Petersen, N. S., Kolen, M. J. ve Hoover, H. D. (1989). Scaling, norming, and equating. *Educational Measurement*, 3, 221-262.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Salmaner-Doğan, R. & Tan, Ş. (2022). Madde tepki kuramında eşitleme hatalarının belirlenmesinde kullanılan delta ve bootstrap yöntemlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1053-1081. <https://doi.org/10.17152/gefad.913241>
- Sezer Başaran, E. (2023) Farklı ortak değişkenlerle test eşitlemenin ortak maddeli test eşitlemeyle karşılaştırılması. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sezer Başaran, E., Mutluer, C. & Çakan, M. (2023). A Comparison of Covariates, Equating Designs, and Methods in Equating TIMSS 2019 Science Tests. *Participatory Educational Research*, 10(5), 41-63. <https://doi.org/10.17275/per.23.74.10.5>
- Skaggs, G., & Lissitz, R. W. (1986). IRT test equating: Relevant issues and a review of recent research. *Review of Educational Research*, 56(4), 495-529.
- Stocking, M. L., & Lord, F. M. (1983). Developing a common metric in item response theory. *Applied psychological measurement*, 7(2), 201-210.
- Swaminathan, H., & Gifford, J. A. (1982). Bayesian estimation in the Rasch model. *Journal of Educational Statistics*, 7, 175-191.
- Yıldırım Seheryeli, M., Yahsi SARI, H. & Kelecioğlu, H. (2021). Comparison of Kernel Equating and Kernel Local Equating in Item Response Theory Observed Score Equating. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(4), 348-357. <https://doi.org/10.21031/epod.900843>
- Yıldırım, Y., Gündüz, T., & İnce Aracı, F. G. (2021, Eylül). Madde tepki kuramına dayalı test eşitlemede ortak madde oranının ve madde ayırt ediciliğinin eşitleme hatasına etkisi. 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tanberkan Suna, H., Tan, Ş. (2017). The Investigation of the Group Invariance Property on Diverse Equating Methods. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 316-327.
- Tan, Ş. (2015). Küçük örneklerde beta4 ve polynomial loglineer öndüzgünleştirme ve kübik eğri öndüzgünleştirme metotlarının uygunluğu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 123-151.
- Von Davier, A. A., Holland, P. W., & Thayer, D. T. (2004). *The kernel method of test equating*. Springer.
- Von Davier, A. A., & Kong, N. (2005). *A unified approach to linear equating for the nonequivalent groups design*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30(3), 313-342.

<https://doi.org/10.3102/10769986030003313>

- Wiberg, M., & Bränberg, K. (2015). Kernel equating under the non-equivalent groups with covariates design. *Applied Psychological Measurement, 39*(5), 349-361. <https://doi.org/10.1177/014662161456793>
- Wolfe, E. W. (2000). Equating and item banking with the Rasch model. *Journal of Applied Measurement, 1*(4), 409-434.
- Yurtçu, M., & Güzeller, C. O. (2018). Investigation of equating error in tests with differential item functioning. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(1), 50-57. <https://doi.org/10.21449/ijate.316420>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Considering that the results of the exams are used in situations such as making decisions about the performance of the individuals and the general education level of a country, ensuring the transition to business life, ensuring placement in a higher institution, it is expected that the exams will measure the abilities of the individuals participating in a less erroneous, more accurate and objective way. For the stated objective measurement, the measurement process should first be started by converting the application conditions of the tests to standard conditions. Since standardized conditions will not be possible in every exam application, an analysis method was needed to make the scores obtained comparable. This analysis has been brought to the literature as a test equating method. Test equating is basically the process of determining the relationship between raw or scaled scores on two or more test forms (Skaggs & Lissitz, 1986). In the literature, many studies have been carried out to compare various equating methods according to the design and measurement theories (Classical Test Theory, Item Response Theory) selected in the test equating process. In this study, it was aimed to determine a general orientation regarding test equating studies. In this study, using bibliometric analysis, trending topics and study recommendations on test equating are focused on.

Materials and Methods: In the research, the Web of Science (WoS) database of test synchronization studies was examined by bibliometric analysis. Since the research aims to describe all the features of an existing situation, the scanning model was used. In the literature review, the best studies in the field of science are published in the journals in the WoS database. Studies with the theme of "test equating" were searched in this database. The data in the study was reduced to 247 studies with the PRISMA flow diagram.

Findings: This study was conducted to provide an overview of test-equating research based on 247 articles in the WoS database. The data reviewed provides findings on the most productive, most-cited authors, journals, and influential topics and themes published over the years, contributing to the test-equating literature. Analysis data were obtained using "test equating", WoS database in the world. Studies between 1972 and 2023 were analyzed as BibTeX with the bibliometric package in R-Studio. Since 2010, the performance of studies on this subject has increased. It is seen that a publication WoS data is published every year, including 1994, and this issue has been focused on after the 2000s. According to the progress of published studies, the most work in the field of regular test synchronization management is in USA. This is followed by Sweden, Turkey, Chile, China, Cyprus, Canada, Italy, Netherlands, and Spain, respectively. When the citations in the studies in the WoS database are examined, it is seen that the most citations are made to the study on 'Kernel synchronization' made by von Davier (2004). Stocking's (1983) work, which is also frequently emphasized in the calibration methods in ITC, has been the most cited work after von Davier's (2004). When the keywords are examined together with the citations, keywords such as "test equating", "MTK", "equalization", "changing item function", "synchronization error", "training", "equal-percentage equating", "mixed test form", "Rasch model" words are used frequently. When the studies titled test equalization in the journals are examined, most publications were published in the "Applied Psychological Measurement" journal. Other published journals are respectively "Statistics For Social and Behavioral Sciences", "Statistical Models for Test Equating Scaling and Linking", "Psychometria", "Applying Test Equating Methods Using R", "Methodology of Educational Measurement and Assessment", "Educational and Psychological Measurement", "Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology", "Applied Measurement in Education" and "Journal of Educational and Behavioral Statistics". When the impact factor values of the journals are examined, it is seen that the number of citations is quite high. When we look at the other topics and themes that are studied together with the concept of test synchronization in the analyzed database, it is seen that the concepts such as the concept of "linking", "Item Response Theory", "Score", and "Models" are frequently used.

Discussion: Comparing test results and using them interchangeably is possible with statistical conversion and test synchronization processes in the most accurate and most accurate way. The general orientation was examined through the studies in which the keyword "test equating" was used in the WoS database scanned in the research. In the research, it was observed that most studies on this subject were produced in 2011. When the study subjects in the countries are examined, most publications on the key concept were made by scientists in the USA. When the citations are examined, the study on Kernel equating by von Davier (2004) is the most cited work. When we look at the other topics and themes that are studied together with the concept of test equating in the analyzed database, it is seen that the concepts such as the concept of "linking", "Item Response Theory", "Score", "Models" are frequently used.

Türkiye'deki Kapsayıcı Vatandaşlık Eğitimine Bir Bakış

Erdal YILDIRIM¹  Turgay ÖNTAŞ² 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Aksaray, Türkiye, erdal.yildirim@gmail.com

²Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi
Tekirdağ, Türkiye, turgavontas@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 24.08.2023
Kabul: 09.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Vatandaşlık eğitimi,
Kapsayıcı eğitim,
Kimlik politikaları

Bu çalışmada, göç hareketlerinden en çok etkilenen ülkelerden biri olan Türkiye'nin kapsayıcı bir toplumun inşası için gerçekleştirilmesi düşünülen kapsayıcı vatandaşlık eğitimine odaklanılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeyler, kültürler, etnisiteler, diller ve dini anlayışlarla çeşitlenen toplumlar; modern ulusal devletlerin eski usullerle yetiştirdikleri ve yönlendirdikleri topluluklara yönelik yaklaşımlarını gözden geçirme ihtiyacını açığa çıkarmıştır. Türkiye de bu farklı kültürlerden insanların yaşadığı bir yer haline gelmiş, kapsayıcı bir toplumun inşası için kapsayıcı bir vatandaşın nasıl yetiştirilmesi gerektiği bir gerçekliğe ve tartışmaya dönüşmüştür. Bu tartışmalar; eritme politikaları mı, kapsayıcı eğitime dayalı vatandaşlık anlayışı mı gibi ikilemler geçmişten günümüze güncelliğini korumaktadır. Araştırmada mevcut politikaları analiz edebilmek ve araştırmaları sistematik biçimde inceleyebilmek için literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada "kapsayıcı eğitim", "vatandaşlık eğitimi", "kimlik politikaları", "göçmen eğitimi" temalarına yer verilmiştir. İlgili temalarda Türkiye'nin yaşamış olduğu konjonktürel gelişmeler doğrultusunda kapsayıcı eğitim çalışmalarına yer verildiği ancak kimlik politikaları bağlamında net bir pozisyonun kristalize olmadığı söylenebilmektedir. Türkiye'nin vatandaşlık eğitimi, kimlik ve göçmen politikalarının bir ekosistem yaklaşımı içerisinde ele alınarak vatandaşlık eğitimi politikalarının oluşturulması önerilmektedir.

An Overview of Inclusive Citizenship Education in Turkey

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 24.08.2023
Accepted: 09.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
citizenship
education,
inclusive education,
identity policies

This study focuses on inclusive citizenship education in Turkey, which is one of the countries most affected by migration movements, for the construction of an inclusive society. The need for modern nation-states to rethink their approaches to the communities they have nurtured and guided in the old ways has become apparent in diversifying societies with different socio-economic levels, cultures, ethnicities, languages and religious understandings. Turkey, too, has become a place where people from these different cultures live. How to educate an inclusive citizenry to build an inclusive society has become a reality and a debate. These debates, dilemmas such as melting policies or understanding citizenship based on inclusive education, have remained relevant from the past to the present. In this study, the literature review method was used to analyse current policies and systematically examine research. Data was collected through document analysis and subjected to descriptive analysis. The themes of 'inclusive education', 'citizenship education', 'identity politics', 'immigrant education' were included in the research. In the related themes, it can be said that studies on inclusive education are included in line with the conjunctural developments that Turkey has experienced, but a clear position has not crystallized in the context of identity politics. It is suggested that Turkey's citizenship education, identity and immigration policies should be addressed within an ecosystem approach and that citizenship education policies should be developed.

Atıf/Citation: Yıldırım, E. & Öntaş, T. (2023). Türkiye'deki Kapsayıcı Vatandaşlık Eğitimine Bir Bakış, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1464-1476.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim kurumunun, tarihten bugüne gelen davranış değiştirmeye yönelik kritik rolü, teknolojik dönüşümün ve kültürlerarası ilişkilerin arttığı bir dönemde farklı yönlere evrilebilmektedir. İfade edilen bu süreç, toplumu yönlendiren bilim, teknoloji, ekonomi, din ve siyaset gibi alanlarda farklı değerlendirilmektedir. Tarihten günümüze bu aktörlerin eğitime yükledikleri anlam ve verdikleri role ilişkin toplumsal mutabakat tartışılır hale gelmiştir. Davranış değiştirme sürecine odaklanan ve bu sürecin planlığına atıf yapan sistem yaklaşımı da ihtiyacı karşılama konusunda yetersiz kalabilmektedir. Sistem yaklaşımına yüklenen ideolojinin sürdürülmesi ve kritikten muaf kılınmasına yönelik temel dinamik, teknolojinin her şeyi farklılaştırdığı ve aynı zamanda benzeştirdiği bir dönemde uluslararası göçün de etkisiyle karmaşık bir hal almıştır. Göreli olarak toplumsal barışla birlikte her türlü eşitsizliğin görünür olduğu bir dönemi yaşamaktayız. Aynı zamanda uluslararası toplumda bu sorunlara odaklanan çözüm önerilerine yönelmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler'in sürdürülebilir kalkınma amaçları da; göç, sosyo-ekonomik eşitsizlikler gibi her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik 17 amacı da kapsayıcı eğitimin amaçladığı toplumsal barışı hayata geçirmeye yönelik milletler arası bir mutabakat metni özelliği taşımaktadır (United Nations Development Programme-UNDP, 2015).

Modern ulusal devletler, kendi varlıkları ve biricik konumlarını yetiştirdikleri nesiller üzerinden kurgular. Eğitimin siyasal işlevleri; otoriteyi temsil eden ve eğitimi yönlendirebilen siyasal, ekonomik, kültürel ya da dini kurumların temsilcilerinden, yasal metinlere, öğretim programları ve müfredatlara, okuldaki siyasal temsillere ve söylemlere kadar birçok faktörden etkilenir. İfade edilen faktörlerin birçoğu, siyasal otoritenin varlığını değişik toplumsal kademelerde sürdürülmesine yönelik uzlaşıda bulur. Bu doğrultuda eğitim politikalarının, eğitimin siyasal işlevlerinden bağımsız olarak ele alınması güçtür (Althusser, 2016). Eğitim politikalarının siyasal anlam yüklü doğasının yansıdığı ana derslerden birisi sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi, temel amacını iyi vatandaş yetiştirme sloganı altında siyasal düzenin varlığının sürdürülmesine dayandırır. İfade edilen slogan, derslerde ele alınan gizil ve açık metinler ile söylem ve simgelerle somutlaşır. Bu değerlendirmelere, vatandaşlık aktarımını önceleyen Sosyal Bilgiler dersi ve müfredatları örnek gösterilebilir (Barr, Barth & Shermis, 1977). Ulusal eğitim politikalarının yansıdığı ana öğretim programlarından birisi olması dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin sınıf içi ve dışına yansıyan müfredat etkinlikleri de işlevsel açıdan irdelenebilir.

Her bir bireye eğitim hakkından yararlanabilme imkânının tanınması (T.C. Anayasa 42. madde), aynı zamanda kapsayıcı bir eğitim ve yaklaşımın da başlangıcı olarak ifade edilebilir. Eğitimin temel bir hak ve öncelik olarak kabul edildiği kapsayıcı eğitim yaklaşımı; eğitim aracılığı ile ayrımcılık, dışlama ve ötekileştirme ile mücadele ederek kapsayıcı bir toplum inşası için süreci bir sonraki aşamaya taşır (Felder, 2019). Sosyal bilgiler dersi, bireyin sosyal katımına ve demokratik toplumun inşasına yönelik temel becerilere odaklanarak, kapsayıcı eğitimin amaçladığı herkes için ve herkesle beraber bir toplum inşası sürecine destek verebilir. Sosyal bilgiler dersi, çokkültürlülük yaklaşımını küresel bağlantılar teması üzerinden somutlaştırmaya çalışır. Post küreselleşmenin yaşandığı bu dönemde, teknolojik dönüşüm ve göç hareketleri modern ulus devletleri, çokkültürlü toplumlarla tanışmasına alan açmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık anlayışının gerçeklik kazandığı bu dönem, sadece demografik yapının değişmesine bağlandığında eksik bir anlatı olabilir. Demografik değişimlerin yanında bireyin devletten beklentisi ile ulus devlet politikalarının dönüşüme uğramasıyla birlikte küresel gelişmelerin yaşandığı da bilinmektedir.

Ulus devlet anlayışındaki değişimlerin başlangıcı milliyetçilik akımları ile 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında siyasi haritaların yeniden şekillenmesiyle görünür olmuştur. Osmanlı Devleti'nin tarihi, kültürel, siyasal, sosyolojik ve ekonomik mirasıyla kurulan Türkiye Cumhuriyeti devleti, kurulduğu günden bugüne eğitim politikalarını ulus devlet anlayışı ile şekillenmeye çalışmıştır. Son yıllarda Türkiye'de dış göçlerden çok etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır. Göçler, tarihten bugüne var olan bazı toplumsal, kültürel, ekonomik ve insan haklarına yönelik problemleri görünür ve evrensel kılmıştır (Banks, 2017). Demokrasi ve çeşitlilik, modern ulus devletlerin bütünleştirmekte zorlandığı ama aynı zamanda toplumsal barışın inşası için en makul seçenek olma özelliğini korumaktadır. Din, dil, ırk, özel eğitime ihtiyaç duyan her bir çeşitliliğin, modern ulusal devletlerin eğitim politikalarına yansıtıldığı ya da bu sürecin popülist politikalara kurban edildiği görülmektedir. Özellikle ulus devlet anlayışını benimsemiş devletlerin vatandaşlık eğitiminde küresel gelişmelere karşı nasıl pozisyon alacağı ve vatandaşlık eğitiminin yansıdığı müfredatı nasıl güncelleyeceği önemli bir husustur. Çeşitlilik ve bütünlük/birliktelik arasındaki paradoksal ilişkiler meseleyi hem teorik hem de pratik açıdan karmaşık hale getirmektedir.

Türkiye uluslararası konjonktürün de etkisi ile çeşitli göç dalgalarına maruz kalmaktadır. Uluslararası göç dalgalarının etkisi ile hali hazırda vatandaş yetiştirme politikaları konusunda da gündemde olan gelişmeler daha da karmaşık bir hal almaktadır. Sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanının temel uygulamaları ve çıkış noktasında yer alan vatandaş ve kimlik yetiştirme politikaları çok boyutludur. Bundan dolayı alanyazında

birçok vatandaşlık tipi tanımlaması yapılmıştır (Dere & Gökçınar, 2022). Bu çalışmada eğitim politikaları açısından bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Halihazırda uygulanan politikalar kuramsal bir analize yer verilerek incelenmiştir. İnceleme esnasında vatandaşlık eğitiminin kapsayıcı eğitim ile ilişkisi kurulmaya çalışılarak Türkiye özelinde vatandaşlık eğitimi politikalarının kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki ilişkinin daha belirgin hale getirilmesi için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Vatandaşlık eğitimi ve kapsayıcı eğitim arasındaki ilişki nasıldır?
- 2) Vatandaşlık ve kimlik politikaları açısından kapsayıcı eğitim ilişkisi nasıl kurulmaktadır?
- 3) Türkiye'nin eğitim politikaları ve göçmen meselesi arasındaki uyum nasıldır?
- 4) Türkiye'nin vatandaşlık eğitimi politikaları ve kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki bağlantı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye'nin eğitim politikaları ve göçmen meselesi bağlamında vatandaşlık eğitim politikaları kuramsal bağlamda analiz edilmeye çalışıldığından literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması ile mevcut bilgilerin analiz edilmesine, değerlendirilmesine ve sonuca ulaşılmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Callahan, 2014; Paul & Criado, 2020; Yıldız, 2022).

Veri Kaynakları

Araştırmada yararlanılan veri kaynaklarına DergiPark, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanlarından erişilmiştir. Erişilen veri kaynaklarında analiz çalışması yapılırken “kapsayıcı eğitim”, “vatandaşlık eğitimi”, “kimlik politikaları”, “göçmen eğitimi” anahtar kelimelerine odaklanılmıştır. Anahtar kelimeler seçilirken araştırma sorularından hareket edilmiştir. Araştırma soruları ile ilgili kavram setleri alan yazın taramasına dayanmaktadır. Kavram setleri alan yazın okumalarında ortaya çıkan ve çok boyutlu analizlere imkan sağlayacak sınırlılıkta tutulmuştur. Veri toplama süreci, araştırmacıların ele aldıkları çalışmalara yönelik bulguları ve nitelikleri ele aldıkları aşamadır (Karaçam, 2013: 28). Araştırma literatür taramasına dayandığı için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinin en belirgin biçimi, bir konu hakkında ele alınanları anlatsal bir taramadan geçirmeye yöneliktir (Tranfield, Denyer & Smart, 2003: 10). Araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi yapılırken dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliklerini kontrol etme, dokümanları anlama, dokümanları analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarına yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2012:193). Araştırmada kullanılan veri kaynaklarına yukarıda belirtilen veri tabanlarından erişilmiştir ve orijinal metinler ile çalışılmıştır. Betimsel analiz ile analiz edilen metinlerde genel olarak ana fikir çerçevesinde ortaya çıkarılacak metinlere ulaşılır (Synder, 2019). Betimsel analiz sürecinde çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları işe koşulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2012:224).

BULGULAR

Betimsel analiz yöntemi ile analiz edilen verilerden ulaşılan bulgular araştırma sorularına uygun biçimde aşağıda sunulmuştur:

Vatandaşlık Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim İlişkisi

Sosyal bilgiler eğitimcilerinin sosyal bilgilerin müfredatına bağladıkları temel anlam, etkili vatandaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiğine yöneliktir (Remy, 1978). Vatandaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiği ve nasıl bir vatandaşın tahayyül edildiği, devlet aygıtının kendini geleceğe taşıma ve sürdürülebilirliğini garantileme ülküsüne dayandırılır. Modern batılı ulusal devletlerin bu sürece yükledikleri temel anlam, inşa edilen kurumsal kimliğin varlığını sürdürmesi ve özgür düşünceyle kurumsal kimliğin her dönemde yeniden üretilmesine dayandırılabilir. Batılı olmayan modern ulusal devletlerde ise süreç; monarşik ve teokratik yapılardan demokratik sürece evrilemeyen sosyolojik, kültürel, dini, ekonomik faktörlerin modern ulusal kurumlarda varlığını sürdürmesi, ve kapitalist ekonomik düzenin özgür ve kritik yapabilen bireylerin varlığına

ket vurabilmesiyle açıklanabilir. Vatandaşlık eğitim için yapılan çeşitli ve zengin tartışmalar da tahayyül edilen vatandaş profilini farklılaştırır (McLaughlin, 1992). Vatandaşlık kavramına yüklenen anlam; siyaset bilimi, sosyoloji, hukuk, eğitim vd. alanlarla farklı ve karmaşık bir boyut alır. Vatandaşlık kavramına yüklenen anlamların içeriği sosyal bilimlerin çalışma alanlarını da zenginleştirir. Özellikle “Müspet/iyi vatandaş kimdir?” sorusunun Türkiye bağlamında cevabı; tarihsel, sosyolojik, kültürel ve sermaye odaklı ekonomik düzenin etkilediği sorumluluk ve görev insanı sloganıyla uygulamada karşılık bulurken; liberal, özgür, kritik yapabilen bireylerin varlığı; modern batılı ulusal devletlerin vatandaş yetiştirme tarzlarını ifade ettiği öne sürülebilir.

Vatandaşlık eğitimi aracılığıyla öğrencilerin kimlik gelişimi desteklenir (Sim, 2008). Kimlik konusu Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde kendisine yer bulmaktadır. Vatandaşlık kavramına çok boyutlu perspektiften bakıldığında sadece ulus devlet devletle ilgili değil Avrupa vatandaşlığı gibi bölgesel ve hatta küresel vatandaşlık kavramları da tedavüldeki yerini alır. Bu kapsamda ortaya konulan kavramlardan birisi olan derinleşmişlik (deepened) kavramı siyasi ve kültürel bağlamı açısından değerlendirilebilir (Veegelaers & Groot, 2019). Vatandaşlığın farklı politik oryantasyonları bulunmaktadır. Sosyal katılım, sosyal disiplin ve özerklik olarak üç değişken üzerinden inşa edilen politik oryantasyonlar uyarlanabilir (adaptive), bireyselleştirilmiş (individualised) ve eleştirel-demokratik (critical-democratic) olmak üzere üç tipe ayrılmaktadır. Vatandaşlık tipleri analiz edildiğinde adaptasyon, bireyselleşme ve toplumsal olanın kültürel ve siyasi farklılıklar açısından da genişletilmesi gerekebilir. Eğitim uygulamalarında adaptasyon tipi öğretmen merkezli iken diğer iki tip öğrencinin bireysel tercihlerini ön plana çıkarabilmektedir.

Sosyal bilgiler alanı iyi vatandaşlık eğitimi çalışmalarını teşvik eder. Politik öğrenme üzerine pek çok sosyal bilim araştırmalarının ışığında temel eğitim düzeyinde sosyal bilgilerin politik toplumsallaşma ile ilgili olduğu söylenebilir (Remy, 1978). Politik toplumsallaşmayı sağlayan değişkenler oldukça fazladır. Eğitimin siyasal işlevlerine bağlı olarak gelişen politik toplumsallaşma işlevi okulların açık ve örtük olarak gerçekleştirdikleri faaliyetlerin bir sonucudur. Vatandaşlık eğitiminin içerisinde değerlendirilebilecek politik toplumsallaşma konusu doğrudan sosyal bilgilerin de konu alanına eklenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programını konu alanı açısından vatandaşlık eğitimi ve politik toplumsallaşma ile ilişkilendirmenin amacı kapsayıcı eğitimin ilkeleriyle bağ kurmaktır. Öncelikli olarak kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve hangi boyutlarda ele alındığını ortaya koymak gerekir. Kapsayıcı eğitimin Sosyal Bilgiler ile ilişkisi vatandaşlık ideallerinin somut göstergeleri ile ilgilidir. Ancak kapsayıcı eğitimin tipolojisi çıkarıldığında beş boyutun öne çıktığı görülmektedir (Ainscow & César, 2006):

- Engellilik ve 'özel eğitim ihtiyaçları' ile ilgili olarak kapsayıcılık
- Disiplin cezalarına bir yanıt olarak dahil etme
- Dışlanmaya açık tüm gruplarla ilgili olarak kapsayıcılık
- Herkes için bir okulun teşvik edilmesi olarak kapsayıcılık
- Herkes için eğitim olarak kapsayıcılık.

Yukarıda belirtilen beş boyut içerisindeki en az üç özellik sosyal bilgiler dersinin kazandırmak istediği davranışlara işaret etmektedir. Kapsayıcı eğitimin gündeme gelmesi ve yaygınlaşması açısından UNESCO’nun 1994 yılında İspanya’da kabul ettiği Salamanca Bildirisi önemlidir. Bu bildiriye “Herkes için Eğitim-Education For All (EFA)” yaklaşımı öne çıkmıştır. Özellikle okulları ve sınıfları nasıl daha kapsayıcı hale getirileceği konusu sosyal bilgiler eğitiminin de ilgi alanındadır. Kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve destek bileşenleri açısından öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç içerisinde etkin rol almasının önünü açmaktadır. Kapsayıcı eğitimin sosyal bilgiler dersi özelinde vatandaşlık ve kimlik politikaları açısından bağlantısını kurma ihtiyacı bulunmaktadır.

Vatandaşlık ve Kimlik Politikaları Açısından Kapsayıcı Eğitim

Devletler, ulus devlet ya da çokkültürlü devlet politikalarını siyasal ve demografik tercihler bağlamında benimseyebilir. Burada eğitim politikalarını ilgilendiren husus vatandaşların nasıl bir kimliğe sahip olacağına

ilişkindir. Kimlik ikilemi bağlamında ortaya çıkan ilk problem; toplulukların kimlik duygusu geliştirmeleri gerektiği, öte yandan kapsayıcılık ilkeleri açısından bunun bir paradoksa yol açıp açmayacağıdır (Felder, 2019). İnsanlık tarihinin ulaştığı en son toplumsal örgütlenme merhalesi olan modern, ulusal ve demokratik toplum tahayyülü, bireylerin ve toplulukların köklü varlıklarını tarihsel kanıtlara dayandırdıkları belgelere rastlanabilir. Bu toplumsal ve tarihsel hafıza; kapsayıcı toplumsal ve vatandaşlık anlayışının inşası için tecrübelerle sabit çok değerli bir deneysel alan sunar.

Ayrımcılık, dışlama ve ötekileştirme kapsayıcı eğitimin önlemeye çalıştığı davranış örüntülerindedir. Bu davranış örüntüleri toplumsal bağlılığı zedeleyebilecek ve sosyal içermeyi zayıflatacak davranışlar olarak değerlendirilebilir. Toplumsal bağlılık, kişisel ve sosyal kimlik kapsayıcılık açısından ikilemleri ortaya çıkaran kavramlardır. Bu ikilemlerle nasıl baş edilebileceği eğitim politikalarını belirleyen yapıların sorumluluğu arasındadır. Felder (2019) ikilem ile problem kavramları arasında bir ayırım yaparken problemlerin çözülebileceğinden ikilemlerin ise çözülmesinin güç olduğundan söz etmektedir.

Toplumlarda ortak iyinin (the common good) bulunabilmesi ortak bir paydada buluşulabilmesi ve ortak iyiyi hedefleyen eğitim politikalarının uygulamalara yansımaları gerekir. Ortak iyiyi ele alırken eritme politikasından (melting pot) söz edilmemektedir. Kapsayıcı eğitim özellikle göçmen politikaları bağlamında ele alındığı durumlarda eritme politikası açık ya da örtük biçimde gündeme gelmektedir. Eritme politikalarına önceki yıllarda sıklıkla vurgu yapılırken yakın zamanlarda kültürel çoğunluğu daha geniş kapsamlı tanımlardan biri olan salata kasesi (salad bowl) metaforu kullanılmaktadır (Çelik, Gümüş & Gür, 2017). Salata kasesi metaforu çokkültürlü vatandaşlık eğitimi ve kültürel demokrasi/vatandaşlık kavramları ile ilişkilendirilebilir.

Herhangi bir toplumun nüfusu birden fazla kültürden vatandaşlar ile oluşmuşsa o topluma çokkültürlü toplum denilebilir (Ercins & Görüşük, 2016). Çokkültürlülük özellikle ulus devletlerin görünür olmaya başladığı yıllarda arka plana itilmiştir. Ulus devlet anlayışı ulusal kimlik inşa etmeye yöneliktir. Milliyetçi ideolojinin öne çıkması da çokkültürlülük açısından bir dezavantaj olarak değerlendirilmiştir. Çokkültürlülük ve kimlik politikaları konusunda önde gelen isimlerden birisi olan Kanadalı siyaset bilimci Will Kymlicka, genel olarak çok kültürlülük üzerinde kültürel kimliklerin tanınmasına vurgu yaparken Doğu Avrupa ülkeleri ve Türkiye için farklı teoriye ihtiyaç olduğunu belirtir (Özcan, 2018).

Türkiye'nin Eğitim Politikaları ve Göçmenler

İnsanlar farklı nedenlerden dolayı yer değiştirebilirler. Bir şekilde yer değiştiren insanların eğitime, işgücüne, sosyal ve kültürel hayata, ekonomi sektörüne entegrasyonunu sağlamak birçok ülke için bir meydan okumadır (Küçükcan, 2022). Ülkelerin göçmen politikalarının ve siyasi konjonktürün imkân verdiği açıklıkta konu ele alınabilir. Çoğu zaman “*Ülkeler şeffaf biçimde açık bir göçmen politikaları izliyorlar mı?*” sorusu sorulduğunda net bir yanıt bulmak zor olabilir. Küreselleşme sürecinin yanında farklı değişkenler nedeniyle yapılan göç hareketleri ülkeleri göçmen politikaları oluşturma konusunda harekete geçirmiştir.

Göçmen politikalarının ilişkili olduğu alanlardan birisi eğitim alanıdır. Küreselleşme süreci ile birlikte vatandaşlık konusu zaten problematik hale gelmişti (Sim, 2008). Bir tarafta ülkelerin baskın ideolojileri diğer taraftan da küreselleşme ile birlikte göçlerin etkisi ile kaçınılmaz olarak vatandaşlık konusu tartışılır haldedir. İkilemlerin yaşandığı bir süreci özellikle vatandaşlık eğitimini ulus devlet anlayışına dayandıran ülkelerde görmek mümkündür.

Göçlerin eğitim sistemlerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Sınıf kompozisyonundan okul kaynaklarının kullanımı ve dağılımına kadar etkilenen pek çok değişken bulunmaktadır. Özellikle ulus devlet anlayışını benimsemiş ülkelerde ortaya çıkan başlıca problem dil bariyeridir. Liberal, çokkültürlü eğitim modelleri açısından geçiş, idame, zenginleştirici ve kapsayıcı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu modellerin temel noktası eğitim dilinin ne olacağı ile ilgilidir (Özcan, 2018). Uygulayıcıların en çok zorlandıkları alanların başında göç ile gelen insanların kendi ülkelerinde kullandıkları dil ve ev sahibi ülkelerin dillerine uyum süreçleridir. Entegrasyonun ana aracı olarak değerlendirilen dil konusuyla ilgili raporlarda ulusal dilin öğretimde kullanılması düşüncesi öne çıkmaktadır (Kocabaş & Alpaydın, 2021). Okul ortamına yansıyan pedagojik problemlere bakıldığında göç ile gelen çocukların eğitim düzeylerinin belirlenmesindeki gerekli

kaynaklara ulaşımın güçlüğü, okulda ya da toplumdaki ön yargılar, kalıp yargılar, ayrımcılık ve zorbalık gibi durumlar öne çıkmaktadır (Baki Pala, 2020). İlgili problemlerin ortaya çıkmasında ve önlenmesinde ev sahibi ülkelerin eğitim sisteminin çokkültürlüğe ve çeşitliliğe ilişkin duyarlık düzeyine bağlı olarak göçmen politikaları belirleyici olmaktadır.

Sosyal bütünleşme ve eğitim düzeyine yönelik eğitim ve kültürlemeyi hedefleyen kamu politikaları öne çıkmaktadır (Akıncı vd., 2015). Kültürleme ve uyum süreci eğitim alanının ana hedeflerindedir. Eğitimi bir kültürleme süreci olarak değerlendiren sosyolojik tanımlar yalnızca göçmen ya da sığınmacı uyumu için değil aynı ülke içerisindeki farklılıkların uyum içinde bir arada yaşamasına imkân sağlayacak bir içeriğin oluşmasını savunmaktadır. Göç süreci ile birlikte ortaya çıkan uyum problemleri yalnızca eğitim alanıyla sınırlı değildir. Eğitim açısından da önemli olan eğitim paydaşlarının iyi olma hali ruh sağlığı alanının da uyum üzerinden vurguladığı benlik saygısı, yaşam doyumu ve kültürlenme gibi kavramlar göçmen eğitiminin bütüncül insan gelişimi bakımından ele alması gereken konular arasındadır. Entegrasyon, asimilasyon, marjinalleşme ve ayrışma gibi kavramlar göç olgusunun aşamaları iken göçün psiko-sosyal boyutu olarak eğitimde dikkate alınmalıdır.

Türkiye de göç olgusu ve göçmen/sığınmacı eğitimi ile ilgili süreçlere maruz kalmaktadır. Kocabaş ve Alpaydın (2021:1) Türk eğitim sisteminin göç olgusuyla ilgili sürecini incelediklerinde beş farklı grup ile karşılaştığını tespit etmişlerdir: Uluslararası öğrenciler, mülteci ve sığınmacılar, Türk diasporası, iç göç nüfusu ve Cumhuriyet sonrası sınır dışında azınlık durumuna düşüp Türkiye'ye göç edenler. Türkiye tarih boyunca farklı kültürlerle ve toplumlara ev sahipliği yapmış bir ülkedir (Çelik, Gümüş & Gür, 2017). Osmanlı bakiyesi olan Türkiye tarihinde farklı etnik, dini, kültürel farklılıklara ev sahipliği yaparken; eşit tebaa ya da toplumsal tabakalar arasında eşitliği gözetmekle birlikte; bu bireylerin belirli coğrafi, ekonomik, dini ve kültürel boyutlarda yaşamasına izin vermiştir. Türkiye'nin göçe ve göçle gelen farklı toplumsal, kültürel, etnik yapılaraya yönelik bakış açısı bu tarihsel gerçekliklerden beslenmektedir.

Cumhuriyet ile birlikte Türkiye'nin kimlik politikalarında daralmalar planlanmıştır. 1934 yılındaki İskân Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte göçmen politikaları da belirginleşmeye başlamıştır. Türkiye'nin göçmenlere yönelik politikalarının incelenmesi, kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığına dair dönemselsel farklılaşmalara ayna tutabilir. Dönemselsel farklılaşmaları analiz edebilmek için Kocabaş ve Alpaydın (2021) tarafından yapılan tasnif zihin açııcıdır. Cumhuriyet ve Tek Parti Dönemi incelendiğinde toplumun homojenleşmesi ve ulusçuluk ideolojisinin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na atıf yapıldığında azınlık okullarının konumu, medreselerin kapatılması, ümmetten millete geçiş süreci olarak öne çıkan uygulamaların eğitime yansımaları olmuştur. Yansımalar Türk milliyetçiliğinin öne çıktığını göstermektedir. Atatürk'ün ölümü sonrasında İsmet İnönü'nün uygulamalarında batılılaşma süreçleri öne çıkarılmaktadır. Hümanist bir dönem olarak da adlandırılan bu yıllarda eğitimde resmî ideoloji etkisinin biraz zayıfladığı vurgulanmaktadır. Demokrat Parti iktidarında eğitimde demokratikleşme ve Amerikalaştırma döneminin daha baskın olduğu ifade edilmektedir. Bu dönemde kitlesel göç hareketleri yine devam etmiştir. Askeri müdahaleler döneminde Kemalizm millî eğitim ideolojisinin resmî ideolojisi haline gelmiş, bunun yanında batılılaşma ve milliyetçilik fikirleri de varlığını devam ettirmiştir. 2000'li yıllardan bugüne Türk eğitim sistemi; sık sık müfredat değişikliklerine, dindar-muhafazakâr nesillerin varlığına yönelik siyasi ve sığ tartışmalara ve dönemlik politikalar haline getirilen küresel dünyaya eklemlenme çabalarıyla yalpalamaktadır. 2010'dan sonra başlayan yoğun dış göçle beraber, bu tartışmalara yeni bir boyut eklenmiş, millî eğitim sistemi ve müfredatı uluslararası önerilere ve tartışmalara konu olmuştur (UNDP, 2023; UNESCO 2023).

Türkiye'nin dinamik göçmen politikaları jeopolitik konumu, siyasi mirası ve bölgedeki siyasi pozisyonu ile yakından ilgilidir. Uzun yıllardır göçmenler ve sığınmacıları ülkesinde ağırlayan Türkiye'nin sosyal, politik, eğitim ve ekonomik koşullarına bu durumların yansımaları olmaktadır. Kısa veya uzun vadeli etkiler açısından planlamaların yapılması ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin Osmanlı sonrasında izlemiş olduğu homojenleştirme, sekülerleşme zamanında izlediği milliyetçi ideoloji vatandaş profiline özelliklerini kristalize etmiştir (Küçükcan, 2022). Çokkültürlü perspektif açısından Türkiye incelendiğinde özellikle

konjonktürel gelişmelerinde etkisiyle yasal düzenlemelerde ve eğitim-öğretim uygulamalarında değişiklikler söz konusu olmuştur. Çelik, Gümüş ve Gür'ün (2017) Türkiye'yi analiz ettikleri çalışmalarında Türkiye'nin merkezîyetçi ve monokültürel bir eğitim sisteminde olduğunu belirtmişlerdir. Türk eğitim sisteminin etnolingüistik, dini ve kültürel alanlara yoğunlaşmasıyla birlikte yeni düzenlemelerde çokkültürlü bir eğitimden söz edilebilecek uygulamalara da yer verildiği konusunda ipuçları belirlemektedir. Ancak Türk eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısı vurgulanmaya devam etmektedir.

Türk eğitim sisteminin ana hukuki metinlerinden biri olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin genel amacında belirtilen milliyetçilik ve Atatürkçülük vurgusu öğretim programlarında yer almaktadır. Günümüzde de ulus devlet inşa etme amacını yansıtan politika belgeleri yürürlükte olduğu gibi mevcut sistem işlemeye de devam etmektedir. Türkiye'de eğitimin merkezîyetçi yapısı, alternatif okul kavramı tartışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim

Vatandaşlık eğitimine katkı sunan sosyal bilgiler öğretmenleri etkili vatandaşı; hak ve sorumluluklarını bilen, yerine getiren, başkalarının haklarına da saygı duyan bireyler olarak açıklamaktadır (Ersoy, 2007). Yılmaz'a (2013: 453) göre "*Vatandaşlık eğitiminin hedefi bireye, yasal hak ve sorumluluklarını öğretmek onu gelecekte sahip olacağı toplumsal roller ve sorumluluklar için hazırlamaktır*". Bu hazırlık süreci Türkiye'de temel eğitim düzeyinde vatandaşlık eğitimi ilkokul 4. sınıfta İnsan Hakları-Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersi, ilkokul 4.sınıf ile ortaokul 5, 6 ve 7.sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla verilmektedir. Türkiye'de mevcut hali ile diğer derslerin içerisinde kendisine yer bulan vatandaşlık eğitiminin müstakil bir ders olarak verilip verilmemesi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Bıçak & Ereş, 2018). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının "vatandaşlık eğitimi" olduğuna inandığına yönelik bulgulara bulunmaktadır (Kuş & Aksu, 2017). Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımında kültürel mirasın aktararak öğrencilerin "iyi" vatandaş olmaları önemsenmektedir (Özmen, 2011). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "iyi" vatandaş kavramına yükledikleri anlamın içeriğinde öğrencilerin, görev ve sorumluluklarını bilmeleri; topluma uyum sağlamaları ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmaları yer almaktadır (Kuş & Aksu, 2017).

Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tipleri değer ve gelenek odaklı vatandaşlık ile eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlıktır. Değer ve gelenek odaklı vatandaşlık sorumluluk alan ve edilgen bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflerken; eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlık; sosyal eleştiri, siyasal katılım, sorgulama yapabilen bireyin varlığını hedefler. Eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlık, çevreye yani yaşadığımız toplumsal ve fiziksel çevreye karşı gösterilen duyarlılığı önceler (Malkoç & Ata, 2021). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanı içerisinde değerler eğitimi alanı da kendisine yer bulmaktadır (Dere & Yavuzay, 2020). Değerlerin eğitime ilişkinde 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 10 kök değer yayınlamıştır. Adalet, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlikten oluşan kök değerler öğretim programlarının içerisinde verilmektedir (Akhan, Subaşı & Açıl, 2020). Öğretim programlarında yer alan kök değerler içerisinde kapsayıcı eğitim ile saygı, sevgi, yardımseverlik ilişkilendirilebilir.

Kapsayıcı eğitimin, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak gibi bir amacı vardır. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin aynı okul ortamında benzer hedeflere doğru gelişimlerine destek olmak, okulun görevlerindedir. Kapsayıcılığın temel ilkelerinden birisi olan ötekini tanıma ve anlama düşüncesi eğitim ortamlarında yaşayan saygı kök değeri ile kendisine yer bulur. Kapsayıcı eğitimin hedef kitesinden olan dezavantajlı konuma sahip bireylerin sürece dahil edilmesi çokkültürlülük ile de ifade edilir (Şimşek vd., 2019).

Kapsayıcı eğitimin Aktekin, Öztürk, Tepetaş-Cengiz, Köksal ve İrez'in (2017:17) belirttiği gibi "*öğrencilerin çeşitliliğini gözetmek amacıyla eğitim sistemlerinin ve diğer öğrenme ortamlarının nasıl değiştirilmesi gerektiği fikri üzerinden*" anlaşılması gerekir. Bireylerin ayrımcılığa maruz kaldığı çok farklı durumlar ve bu durumlara neden olan pek çok etmen bulunur. Öğrenme ortamında öğrencileri birbirinden farklılaştıran önbilgi, ilgi, öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stilleri ve sosyo-kültürel gibi özellikler

vardır. Uygulamada farklılaştırılmış öğretim ile karşılığını bulan kapsayıcı eğitim içeriğin, öğrenme sürecinin, öğrenme ürünlerinin vb. çeşitlenmesiyle öğrenme ortamlarına yansır (Aktekin vd., 2017).

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kapsayıcı eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamalarda yabancı uyruklu, kaynaştırma, konuşma bozukluğu olan ve akademik başarıları düşük öğrencilerin sınıf içi kabulünü attırdığı, derse katılımı desteklediği, sosyal kabulü arttırdığı ve akademik başarıya katkı sağladığı bulgularına ilişkin ampirik bulgular vardır (Öner, 2022; Ünal, 2021). Bununla birlikte Türkiye’de özelde sosyal bilgiler öğretmenlerinin genelde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda özyeterliklerinin düşük olduğu ve uygulamada kendilerini yeterli hissetmedikleri bilinmektedir (Bayram & Öztürk, 2021). Sosyal bilgiler dersi yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algı ve becerilerine katkı sağlamaktadır (Tatan, 2016). Ancak sığınmacı öğrencilerin sınıf içerisinde; dil, iletişim, kültürel duyarlılık, önyargı, yalnızlık gibi problemlerle karşılaşırken; sınıf dışında ise iş hayatına katılma zorunluluğu, dil, önyargı, ucuz işçi ve okuldan ayrılma ve devamsızlık vb. sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir (Yıldırım, 2020).

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu araştırmada Türkiye’de kapsayıcı vatandaşlık eğitimi açısından fırsatlar ve zorluklara odaklanılmıştır. Vatandaşlık eğitimi ve kapsayıcı eğitim arasında politik sosyalleşme bağlamında bir ilişki kurularak eğitimin siyasal işlevlerine vurgu yapılmıştır. Özellikle temel eğitim düzeyinde Sosyal Bilgiler ile amaç birliği içinde olan vatandaşlık eğitimi, ulus devlet politikalarını benimsemiş ülkeler açısından oldukça önemlidir.

Toplumsal kimlik; modern ulusal devletlerde ve özellikle orta doğuyla tarihsel ve kültürel bağları olan toplumlar ve kültürler için devlete ve devlet büyüklerine bağlılığı ifade eder. Eğitim, bu itaat sürecinin hem başlangıcı hem de garantördür. İdeolojik yansımaların somutlaştığı, propaganda boyutlarına ulaştığı en bariz eğitim müfredatı sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler eğitimi müfredatında vurgulanan iyi vatandaş retoriği, demokrasiyi ve farklılara saygıyı benimsemeyen topluluklar için itaat kültürünü sürdürme ve yerleşik kılma amacına yöneliktir. Eğitimin kültürleme işlevi, öğrencilerin hangi kültür ve ideoloji ile endoktrine edileceğine temel oluşturur. Öğretim programlarına hangi içeriklerin nasıl yansıtacağı temel tartışma alanlarından biri olarak değerlendirilir.

Vatandaşlığın farklı politik uyum süreçleri olmakla birlikte, son yıllarda gündeme gelen kapsayıcı eğitim uygulamaları sosyal katılım boyutunu öne çıkarmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminin iyi, sorumlu ve toplumsal olaylara duyarlı vatandaş yetiştirme amacıyla, kapsayıcı eğitim tipolojisinin özellikleri genel olarak uyum içerisindedir. Salamanca Bildirisi ile gündeme gelen “Herkes için Eğitim” yaklaşımı eğitim politikalarını kapsayıcı eğitime dönüştürme anlamında önemlidir. Herkes için eğitim anlayışını benimseyen ve bunu uygulamaya dönüştürmeye çalışan kapsayıcı eğitim; göç, ayrımcılık ve toplumsal eşitsizliklerin hemen her türüne odaklanarak toplumsal barışın yerleşmesini amaçlamaktadır. Vatandaşlık ve kimlik politikaları açısından ulus devlet veya çokkültürlü devlet politikalarını benimseyen ülkelerin siyasal ve demografik değişkenler açısından tercihleri, kapsayıcı eğitimi yakından ilgilendirmektedir. Ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlamayı önlemeyi hedefleyen kapsayıcı eğitim, eğitim kurumlarında ortak iyiyi vurgulamaktadır. Ortak iyi kavramı ele alınırken; literatürde eritme potası ve salata kasesi metaforları kullanılmaktadır. Politika yapıcılar karar alırken hangi perspektiften konuya yaklaştıklarını şeffaf biçimde açıklayabilirler. Bununla birlikte daha önce de Kymlicka’nın belirttiği üzere Doğu Avrupa ve Türkiye gibi ülkeleri açıklayabilmek için farklı model ve teorilere ihtiyaç olduğu düşüncesi göz ardı edilmemelidir. Türkiye’nin eğitim politikaları ve göçmen konusunda bakış açısı ile ilgili çok boyutlu analizler yapılması gerekmektedir. Küçükcan (2022) farklı nedenlerle yer değiştiren insanların eğitimden, sosyal ve kültürel hayata, ekonomiye entegrasyonun sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Küreselleşme süreci ile birlikte de vatandaşlık konusunun oldukça karmaşık hale geldiği bilinmektedir (Sim, 2008). İnkilemlerin yaşandığı ülkelerde bu açıdan bakıldığında vatandaşlık eğitimi konusu biraz daha karmaşık hal almaktadır. Türk eğitim sisteminin göç olgusuyla ilgili süreci Kocabaş ve Alpaydın (2021) tarafından incelendiğinde uluslararası öğrenciler, mülteci ve sığınmacılar, Türk diasporası, iç göç nüfusu ve Cumhuriyet sonrası sınır dışında azınlık durumuna düşüp Türkiye’ye göç edenler açısından beş

farklı grupla karşılaştığını ortaya koymuşlardır. Türkiye, Osmanlı bakiyesi bir ülke olarak farklı kültürlere ve toplumlara ev sahipliği yapmış olmakla birlikte, günümüzde de bu tarihsel rolünü aldığı büyük orandaki göçlerle sürdürmektedir (Çelik, Gümüş & Gür, 2017).

Türkiye'nin çokkültürlü perspektifi dikkate alarak eğitim uygulamalarında yapmış olduğu pek çok düzenleme söz konusu olmuştur. Merkezîyetçi ve monokültürel bir eğitim sisteminin varlığı günümüzde de sürse bile alternatif uygulamalara da yer verildiği söylenebilir. Göçmen öğrencilerin eğitimde yaşadıkları problemler açısından entegrasyon sürecinde ortaya çıkan pek çok sorunun bulunduğu da görmezden gelinmemelidir (Dere & Demirci Dölek, 2023). Göçmenlerin farklı ülkelerdeki entegrasyonuna ilişkin de farklı problemlerin olduğu bilinerek (Dere & Demirci, 2021), her ülkenin göçmenlik ve vatandaşlık politikaları kendi içerisinde değerlendirilmelidir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ve kapsayıcı eğitimin bilhassa sosyal bilgiler dersi için çokkültürlülük yaklaşımı ile dezavantajlı grupların sürece dahil edilmesine yönelik güncellemelere ihtiyacı olduğu söylenebilir. Genel olarak da öğrenme ortamlarında öğrencilerin çeşitliliğini göz ardı etmeden yapılacak uygulamalar ile kapsayıcı eğitim ilkeleri uygulanabilir (Aktekin vd., 2017; Tunç Şahin, 2021).

Ülkelerin siyasi geçmişleri ve güncel politikaları konjonktürden etkilenebilir. Küreselleşme ve ulusal kimliğin yeniden inşası, kimlik siyasetinde güncellemelere yol açabilir. Yoğun göç dalgaları ile karşı karşıya kalan ülkelerde vatandaşlık eğitiminin pedagojik alanıyla tartışılmasının yanı sıra siyasi ve hukuki boyutu ele alınmalıdır. Modern ve ulus bir devlet olarak Türkiye, herkesi ve her şeyi kontrol etme ihtiyacını Türk eğitim politikalarındaki merkezîyetçi anlayışına da yansıtmıştır. Kapsayıcı bir okul ve toplumun inşası, bu değerlerin hayata geçirileceği ortamın özelliklerinden muaf değildir. Kapsayıcı bir vatandaşı yetiştirmeyi amaçlayan okul; sahip olduğu toplumsal, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik vb. farklılıkları dikkate almayı gerekli kılar. Politize edilmiş ve zaman zaman uluslararası anlaşmalarla dizayn edilen vatandaşlık ve sosyal bilgiler eğitimi müfredatları; özgür ve kendi kararlarını alabilen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için tarihsel, kültürel, bilimsel ve evrensel ölçütleri dikkate alınmalıdır. Her türlü toplumsal farklılığın ihtiyaçlarını gözeten ve bilimsel ölçütlerden ödün vermeyen vatandaşlık eğitimi anlayışı ile hareket edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Akhan, N. E., Subaşı, E. & Açı, F. B. (2020). Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2),115-134
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-83.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. & İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Althusser, L. (2016), İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları. (5. Baskı), Çev. Alp Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Baki Pala, Ç. (2020). Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: bir eylem araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Banks, J. A. (2017). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. In Y.-K. Cha, J. Gundara, S.-H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural Education in Global Perspectives: Policy and Institutionalization* (pp. 73–88). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_6
- Barr, R. D., Barth, S. L. & Shermis, S. S. (1977). Defining the social studies. Bulletin 51. Washington DC.: National Council for the Social Studies.
- Bayram, B. & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377.
- Bıçak, İ. & Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik

- Callahan, J. L. (2014). Writing Literature Reviews: A Reprise and Update. *Human Resource Development Review*, 13(3), 271–275. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/1534484314536705>
- Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving Beyond a Monotype Education in Turkey: Major Reforms in the Last Decade and Challenges Ahead. In Y.-K. Cha, J. Gundara, S.-H. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural Education in Glocal Perspectives: Policy and Institutionalization* (pp. 103–119). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2222-7_8
- Dere İ. & Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91.
- Dere, İ. & Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1055-1080.
- Dere, İ. & Gökçınar, B. (2022). Değişen paradigma bağlamında vatandaşlık. E. Dinç, İ. Dere & S. Üztemur (Edi.). *Vatandaşlık bilgisi ve eğitimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi için yeni bir yaklaşım*. (s. 7-25). Pegem Akademi.
- Dere, İ. & Demirci Dölek, E. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. (INCSOS VIII Özel Sayısı). 108-135.
- Ercins, G. & Görüşük, L. (2016). Türkiye'de ve Batı'da Çokkültürlülük Gerçeği. *Turkish Studies*, 11(2), 383-401. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9364>
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213–228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. Erişim adresi: <http://www.deuhedergi.org>
- Kocabaş, C., & Alpaydın, Y. (2021). *Göç Olgusu ve Türk Eğitim Paradigması* (GAV Çalışma Raporu, s. 48). Göç Araştırmaları Vakfı.
- Kuş, Z. & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8), 18-41.
- Küçükcan T. (2022). Türkiye's Migration Experience and Policy Orientations: Integrating Syrians in Higher Education. *Studia Europejskie – Studies in European Affairs*, 3/2022, 175-193. <https://doi.org/10.33067/SE.3.2022.8>
- Malkoç, S. & Ata, B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 459-496. DOI: 10.30964/auebfd.897458
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *Journal*, 4(1), 17-29.
- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 435-456.
- Paul, J. & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Remy, R. C. (1978). Social Studies and Citizenship Education: Elements of a Changing Relationship. *Theory &*

- Sim, J. B. -Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, 60(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/00131910802195836>
- Snyder, H. (2019). Literature review a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. Erişim adresi: <http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0/>
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçinkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tatan, M. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algılarına sosyal bilgiler dersinin etkisi: Tokat ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. doi: 10.1111/1467-8551.00375.
- Tunç Şahin, C. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde toplumsal konuların öğretimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(3).1429-1474.
- UNDP (2023). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. <https://www.kureselamaclar.org/>, Erişim: 01.08.2023.
- UNESCO (2023). World Inequality Database on Education. <https://www.educationinequalities.org/>, Erişim: 01.08.2023.
- Ünal, R. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Veugelers, W., & Groot, I. de. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (Vol. 15, pp. 14-41). Brill; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk389.6>
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/52526/690701>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(1),453-463

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Education needs to reassess its critical role in behavior change, especially in an era marked by technological transformation and intercultural relations. The process articulated in the statement is evaluated differently by actors such as science, technology, economy, religion, and politics, which guide society. The consensus on the meaning and role attributed to education by these actors from history to the present has lost its validity. Moreover, the systems approach, which focuses on behavior change and references the planning of this process, does not meet this need. Modern nation-states construct their own identities and uniqueness through the generations they nurture. The political functions of education are influenced by various actors, ranging from representatives of political, economic, cultural, or religious institutions representing authority and directing education to legal texts, curricula, political representation, and discourse in schools. Therefore, it is difficult to separate education policies from their political functions. One of the main subjects reflecting the politically charged nature of education policies is the Social Studies curriculum. The Social Studies curriculum, under the motto of nurturing good citizens, is based on the existence and sustainability of the political order. This motto materializes through implicit and explicit texts, discourse, and symbols addressed in the lessons. In this context, Social Studies lessons and curricula that prioritize the transfer of citizenship can be cited as examples (Barr, Barth & Shermis, 1977). The fundamental practices and starting points of the fields of social studies and history education should be

evaluated from a multidimensional perspective. In this study, an assessment is attempted from the perspective of education policies. The policies currently in place have been examined by incorporating a theoretical analysis. In this context, answers to the following research questions have been sought:

- What is the relationship between citizenship education and inclusive education?
- How is the relationship between citizenship and identity policies established in the context of citizenship education?
- What is the harmony between Turkey's education policies and the issue of immigration?
- How consistent are Turkey's citizenship education policies and inclusive education practices?

Methods: In this research, the method of literature review has been used as it aims to analyze citizenship education policies in Turkey in the context of immigration in a theoretical framework. Analyzing and evaluating existing information through literature review will contribute to the scientific process (Callahan, 2014; Paul & Criado, 2020; Yıldız, 2022). Data sources used in the research were accessed from DergiPark, the National Thesis Center, and Google Scholar databases. During the analysis process of the accessed data sources, the keywords "inclusive education," "citizenship education," "identity policies," and "immigrant education" were focused on. The data collection process is the stage where researchers deal with the findings and qualities of the studies they have undertaken (Karaçam, 2013:28). In this research, data were collected through document analysis and then reviewed using content analysis. Descriptive analysis is generally used to reach texts that will be revealed based on the main idea in the analyzed texts (Synder, 2019). In this context, summarization and interpretation processes were carried out according to predetermined themes.

Findings: The fundamental meaning that social studies educators attach to the curriculum of social studies is related to how effective citizenship education should be (Remy, 1978). The basic meaning of how citizenship education should be and how a citizen should be imagined is based on the ideal of the state apparatus projecting itself into the future and ensuring its sustainability. The fundamental meaning attributed to this process by modern Western nation-states is based on the idea of sustaining the institutional identity constructed and renewing it in every period through free thought. In non-Western modern nation-states, the process is explained by the existence of sociological, cultural, religious, and economic factors that cannot be transitioned from monarchical and theocratic structures to democratic processes. These factors continue to exist in modern national institutions, while at the same time, the capitalist economic order can curb the existence of individuals who are free and critical in this complex process. Especially in the Turkish context, the answer to the question of "Who is a positive/good citizen?" finds practical expression in the responsibilities and duties imposed by the historical, sociological, cultural, and economic order, as well as the presence of liberal, free, and critically capable individuals, which reflects the citizenship education styles of modern Western nation-states. There are many variables that facilitate political socialization. The political socialization function that develops depending on the political functions of education is a result of both the open and implicit activities that schools carry out. The issue of political socialization that can be considered within the framework of citizenship education is directly integrated into the scope of social studies. States can adopt national or multicultural policies in the context of political and demographic preferences. The issue that concerns education policies here is what kind of citizens are desired. In the context of the identity dilemma, the first problem that arises is whether communities need to develop a sense of identity, and whether this will lead to a paradox in terms of inclusivity principles (Felder, 2019). The latest stage in the history of human social organization, the modern, national, and democratic society concept, is filled with documents on which individuals and communities base their deep-rooted existence on historical evidence. This social and historical memory offers a very valuable experimental field with experiences for the construction of an inclusive social and citizenship understanding.

One of the areas related to immigration policies is the field of education. The issue of citizenship had already become problematic due to the process of globalization (Sim, 2008). Citizenship has been discussed extensively in recent years, partly due to dominant ideologies of countries and partly due to the impact of migration in the context of globalization. It is possible to see this dilemma in countries that base citizenship education on the concept of the nation-state, especially. Kocabaş and Alpaydın (2021:1) identified five different groups when examining the process related to migration in the Turkish education system: international students, refugees and asylum seekers, the Turkish diaspora, internal migration population, and those who became a minority status outside the borders after the Republic and migrated to Turkey. Turkey, with its historical ties to different cultures and societies throughout its history, has hosted various ethnic, religious, and cultural differences while allowing these individuals to live in specific geographical, economic, religious, and cultural dimensions without ensuring equality among its citizens or social classes. Turkey's perspective on migration and its approach to different social, cultural, and ethnic structures that migrate and are related to migration are nourished by these historical realities. In Turkey, it is known that social studies teachers, in particular, generally have low self-efficacy in inclusive education practices and do not feel competent in practice (Bayram & Öztürk, 2021). The Social Studies course contributes to the perception and skills of citizenship of foreign national students (Tatan, 2016). However, refugee students encounter problems such as language, communication, cultural sensitivity, prejudice, loneliness within the classroom, and outside the classroom, they face issues like compulsory entry into the workforce, language, prejudice, cheap labor,

Discussion: In this research, the focus was on opportunities and challenges in inclusive citizenship education in Turkey. By establishing a relationship in the context of political learning between citizenship education and inclusive education, emphasis has been placed on the political functions of education. The approach to citizenship education, which is closely related to Social Studies, especially at the primary education level, is crucial for countries that have adopted nation-state policies. Social identity signifies loyalty to the state and the elderly in modern nation-states, especially for societies and cultures with historical and cultural ties to the Middle East. Education is both the beginning and the guarantor of this obedience process. The ideological reflections, propaganda dimensions, and rituals of worship, where ideology is concretized, are most obvious in the Social Studies curriculum. The rhetoric of nurturing good citizens emphasized in the Social Studies curriculum aims to perpetuate and institutionalize the culture of obedience for communities that cannot digest democracy and respect for differences. The role of education in culturalization shapes the basis for which contents will be reflected in the curriculum. The question of which perspectives policymakers approach the issue when making decisions can be transparently explained. However, as Kymlicka has pointed out before, there is a need for different models and theories to explain countries like Eastern Europe and Turkey. Multidimensional analyses of Turkey's education policies and its perspective on immigration are required. Küçükcan (2022) emphasizes the need to ensure the integration of people who change locations for different reasons into education, social and cultural life, and the economy.

Conclusion and Suggestions: Countries can be influenced by their political pasts and current policies. Globalization and the reconstruction of national identity can lead to updates in identity politics. In countries facing intense waves of migration, not only the pedagogical field of citizenship education but also its political and legal aspects should be considered. As a modern and national state, Turkey has also reflected the need to control everyone and everything in its centralized approach to Turkish education policies. Building an inclusive school and society requires taking into account the advantages, disadvantages, differences, and privileges of the environment where these values will be implemented.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi

Ahmet Serhat UÇAR 

Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Mersin/Türkiye asucar@mersin.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 25.08.2023
Kabul: 08.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Sosyal Kabul,
Öğretmen, Özel
Gereksinimli Öğrenci.

Sosyal kabul özel gereksinimli bireylerin yaşamının her alanını etkileyebilmektedir. Eğitim yaşamlarında önemli bir rolü olan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri eğitim yaşamlarının niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada çeşitli branşlardan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 93'ü kadın, 52'si erkek olmak üzere toplam 151 öğretmen katılmıştır. Araştırma tekil tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri Kolmogorov-Smirnow (K-S) Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın, öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılması önerilebilir.

Determination of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 25.08.2023
Accepted: 08.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Social Acceptance,
Teacher,
Special Needs.

Social acceptance can affect every aspect of the lives of individuals with special needs. Social acceptance levels of teachers, who have an important role in their educational lives, towards individuals with special needs are very important in terms of the quality of their educational lives. In this study, it was aimed to examine the social acceptance levels of teachers from various branches towards students with special needs. A total of 151 teachers, 93 female and 52 male, working in various provinces of Turkey, participated in the study. In the study, designed with a single survey model, data were collected with Personal Information Form and Teacher Social Acceptance Scale for Individuals with Special Needs. The research data were analyzed with the Kolmogorov-Smirnow (K-S) Test. The findings of the study show that teachers' social acceptance levels towards individuals with special needs are high. No significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to gender, professional seniority, education level and having individuals with special needs in the family. On the other hand, a significant difference was found in the level of social acceptance towards individuals with special needs according to the level of the school where the teachers worked, the status of taking a course on special education and inclusion in undergraduate or graduate education and the status of receiving in-service training on special education and inclusion. In order to increase the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs, it may be recommended that they be informed and upskilled through in-service trainings.

Atıf/Citation: Uçar, A. S. (2023). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1477-1488.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Bireyler arası olumlu ilişkiler sosyal kabul açısından oldukça önemlidir (Çalık-Var ve Aydoğan, 2017). Sosyal kabul, özel gereksinimli bireylerin (ÖGB) tipik gelişim gösteren bireyler tarafından diğer insanlar gibi görülmesi, olumlu bakış açısı ve tutumlara sahip olunması şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 2016). Farklı bir tanımda ise sosyal kabul, özel ihtiyaçları olan bireylerin sosyal etkileşimlerinin çevresinde benimsenerek varlıklarının kabulüdür (Aktan, 2018). Tanımlardan yola çıkılarak, ÖGB'lerin tipik gelişim gösteren bireyler tarafından kabul edilmesinin önemi anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin en yaygın şekilde yararlandığı uygulamanın ise kaynaştırma olduğu ifade edilmektedir (Aktan, 2021). Kaynaştırmanın tanımı ise genel hatlarıyla tüm özel gereksinimli çocukların gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim süreçlerinin sürdürülmesidir (Bender, Vail ve Scott, 1995; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Diğer yandan kaynaştırma tüm çocukların ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmenin, geliştirmenin ve bu gelişimi okul aracılığıyla sağlamanın en adil yoludur (UNİCEF, 2023).

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim-öğretim sürecinde yer almaları belirli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal, duygusal ve akademik olarak bütünleşmesidir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Westwood, 1997). Öte yandan nitelikli ve başarılı kaynaştırma uygulamalarının hedefleri arasında özel gereksinimli öğrencinin toplumsal ve sosyal kabulü de yer almaktadır (Batu, 2000). Bu noktada kaynaştırma sınıflarında eğitim yapan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta sağlıklı iletişimin gerçekleştirilmesi, iletişimin sürdürülebilir hale getirilmesinde öğretmenin rolü önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin okula, sınıfa ve topluma dahi sosyal kabulü büyük oranda öğretmene bağlıdır (Yıkılmış, 2006).

Tipik gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinde farkındalık oluşturma, öğretmenlerin olumlu bakışı ve tutumları, sınıftalarda pozitif ve öğrenciler açısından eğlenceli bir öğrenme ortamının hazırlanması, akran desteği sağlanması, sosyal kabulü arttırmada etkili adımlar arasında değerlendirilmektedir (Avcıoğlu, 2017; Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly, Sigafos ve Cole, 2009; Garrote, 2017; Sidekli, 2016). Ancak bu adımları atacak ve şartları uygun hale getirecek öğretmenler sosyal kabul noktasında sorunlar yaşayabilmektedir. Öyle ki öğretmenler, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını sosyal olarak kabul etmeleri sağlamada kendilerini yeterince donanımlı görmemektedir. Dahası zaman zaman farkında olmaksızın öğretmenlerin de özel gereksinimli öğrencileri reddetme gibi olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır (Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013).

Sosyal kabule ilişkin araştırmaların genellikle akran kabulü odağında toplandığı görülmektedir (Aryal vd., 2013; Fırat ve Koyuncu, 2019; Jacques, Wilton ve Townsend, 1998; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015). Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar ise sınırlıdır. Doğrudan odaklanılmasa da çeşitli branşlarda öğretmenlerin katılımcı olduğu ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların betimlendiği araştırmalarda sosyal kabule yer verilmektedir (Demir ve Kale, 2019; Dubkovetska, Budnyk ve Sydoriv, 2016). Doğrudan öğretmenlere odaklanılan çalışmalar arasında ise Aktan'ın (2019) ÖGB'lere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi dikkat çekmektedir. Ölçek özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş bir ölçme aracı olarak belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen farklı bir araştırmada ise sosyal kabul düzeylerinin katılımcıların genelinde çok yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak bu yüksek kabul düzeyine rağmen özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz yargıların da olduğu anlaşılmaktadır (Ürün ve Yeşil, 2023).

Özetle literatürde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne ilişkin çeşitli çalışmalar bulunsa da farklı branşların bir arada bulunduğu öğretmen sosyal kabulüne yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla gerçekleştirilen çalışmayla çeşitli branşlardaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri ortaya konarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın genel

amacı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri cinsiyete, çalıştığı eğitim kademesine, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, ÖGB olma durumuna, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tekil tarama modeli ile desenlenmiştir. Farklı değişkenlerin tür, miktar ya da tek tek oluşum biçimlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelleri, tekil tarama modelleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu modellerde çalışma konusu birey, grup, madde ya da olay gibi değişkenler birbirinden bağımsız olarak betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki çeşitli branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme tekniğiyle Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve sosyal paylaşım grupları aracılığıyla ulaşılan öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan seçilmiştir. Kazara örnekleme olarak da adlandırılan uygun örnekleme yönteminde, araştırma katılımcılarının kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ölçütlerini karşıladığı olasılık dışı örnekleme türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 151 öğretmen katılmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	K	93	61,6
	E	58	38,4
Çalıştığı Okul Kademesi	Okul Öncesi	10	6,6
	İlkokul	36	23,8
	Ortaokul	43	28,5
	Lise	62	41,1
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	32	21,2
	6-10	27	17,9
	11-15	24	15,9
	16-20	21	13,9
	21 ve üzeri	47	31,1
Eğitim Durumu	Lisans	120	79,5
	Lisansüstü	31	20,5
Ailesinde ÖGB Olma Durumu	Var	10	6,6
	Yok	141	93,4
Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Ders Alma	Evet	69	45,7
	Hayır	82	54,3
Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	80	53
	Hayır	71	47

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 93'ü kadın (%61,6), 58'i erkektir (%38,4). Öğretmenlerin 10'u okul öncesinde (%6,6), 36'sı ilkokulda (%23,8), 43'ü ortaokulda (%28,5) ve 62'si lisede çalışmaktadır (%41,1). Öğretmenlerin 32'sinin mesleki kıdemi 1-5 arasında (%21,2), 27'sinin 6-10 arasında (%17,9), 24'ünün 11-15 arasında (%15,9), 21'inin 16-20 arasında (%13,9) ve 47'sinin ise 21 yıl ve üzerindedir (%31,1). Öğretmenlerin 120'si lisans (%79,5), 31'i ise lisans üstü düzeyde eğitim derecesine sahiptir (%20,5). Öğretmenlerin 10'u ailesinde özel gereksinimli bir birey olduğunu (%6,6) 141'i ise olmadığını belirtmiştir (%93,4). Öğretmenlerin 69'u lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders aldığını (%45,7), 82'si ise almadığını belirtmiştir (%54,3). Öğretmenlerin 80'i daha önce özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, branş, çalıştığı okul kademesi, mesleki kıdemi, eğitim durumu, ailesinde ÖGB olma durumu, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumu ve daha önce özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumu gibi kişisel bilgileri soran 8 sorudan oluşmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği: Ölçek Aktan (2021) tarafından öğretmenlerin ÖGB'lere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizleri sonucunda iki faktörlü ve 31 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları (ÖSKD) ve ikinci faktör Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme (SKYG) olarak isimlendirilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için .94; SKYG alt boyutu için .92, ölçek geneli için ise .94 bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri 1 ve 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten 31 ile 155 arasında bir puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, ÖGB'lere yönelik yüksek öğretmen sosyal kabulünü belirtmektedir. Verilerin toplanması için öncelikle veri toplama araçları Microsoft Formlar ile dijital ortama aktarılmıştır. Ardından veri toplama araçları Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan öğretmenlerin sosyal paylaşım gruplarına gönderilmiş ve gönüllü öğretmenlerden araştırmaya katılmaları istenmiştir. Veriler 2023'ün Nisan-Mayıs aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelemek amacıyla gerçekleştirilecek testlere karar verebilmek amacıyla basıklık ve ölçek ve alt ölçeklerin puanlarının normallliği ve çarpıklık değerlerinin 30'dan büyük grup büyüklüğü olması durumunda uygulanan Kolmogorov-Smirnow (K-S) Testi (Can, 2017) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. K-S Testi

Boyutlar	Z	Basıklık	Çarpıklık	p
ÖSKD	,138	-1,100	-,381	,000
SKYG	,110	-,298	-,483	,000
Toplam	,114	-1,068	-,283	,000

Tablo 2' de görüldüğü gibi, Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinin ÖSKD alt boyutu [(Z=,138; basıklık=-1,100, Standart hata=,392; çarpıklık=-,381, Standart hata=,197); p<,05], SKYG alt boyutu [(Z=,110; basıklık=-,298, Standart hata=,392; çarpıklık=-,483, Standart hata=,197); p<,05] ve ölçeğin genelinde [(Z=,114; basıklık=-1,068, Standart hata=,392; çarpıklık=-,283, Standart hata=,197); p<,05] ile toplanan verilere bakıldığında, verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, dağılımın normal olmadığı ve grup sayısının iki olduğu durumlarda Mann-Whitney U Testi, grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Kruskal Wallis H-Testi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir

Etik

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02.03.2023 tarihinde 2023/02 (Protokol No: 2023/83) sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesini hedefleyen bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?

Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri

Tablo 3. Katılımcıların ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapması

Boyutlar	\bar{x}	S
ÖSKD	85,44	8,23
SKYG	51,13	7,14
Toplam	136,56	14,63

Tablo 3'e göre, katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinin ÖSKD alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 85,44'tür. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puanın 19, en yüksek puanın ise 95 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ÖSKD boyutunda katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ölçeğin SKYG alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 51,13'tür. Bu boyuttan elde edilebilecek en yüksek puanın 60 en düşük puanın ise 12 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, SKYG boyutunda katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puan ortalaması 136,56'dır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 155, en düşük puanın ise 31 olduğu düşünüldüğünde ölçeğin genelinde katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri cinsiyete, çalıştığı eğitim kademesine, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, ailesinde ÖGB olma durumuna, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerinin cinsiyete göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Kadın	111	77,73	7229,00	2536	,536
	Erkek	46	73,22	4247,00		
SKYG	Kadın	111	76,70	7133,00	2632	,802
	Erkek	46	74,88	4343,00		
Toplam	Kadın	111	77,91	7246,00	2519	,495
	Erkek	46	72,93	4230,00		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyete göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen puanların Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında cinsiyet bazında ÖSKD boyutunda ([U: 2536] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 2632] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 2519] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin çalıştığı eğitim kademesine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 5. Katılımcıların Çalıştığı Eğitim Kademesine Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Boyutlar	Çalıştığı Eğitim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
ÖSKD	Okul Öncesi	10	99,95	3	9,511	,023
	İlkokul	36	89,74			
	Ortaokul	43	71,24			
	Lise	62	67,46			
SKYG	Okul Öncesi	10	93,60	3	9,126	,028
	İlkokul	36	91,63			
	Ortaokul	43	70,51			
	Lise	62	67,90			
Toplam	Okul Öncesi	10	98,85	3	10,263	,016
	İlkokul	36	91,32			
	Ortaokul	43	69,57			
	Lise	62	67,88			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcılar arasında çalıştığı eğitim kademesine göre, ÖSKD boyutunda ($\chi^2 = 9,511$, $p < 0,05$), SKYG boyutunda ($\chi^2 = 9,511$, $p < 0,05$) ve ölçeğin genelinde ($\chi^2 = 10,263$, $p < 0,05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ÖSKD boyutunda, SKYG boyutunda ve ölçeğin genelinde en yüksek puanı okul öncesinde çalışan öğretmenlerin aldığı; bunu ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Buna göre, ÖSKD boyutunda, SKYG boyutunda ve ölçeğin genelinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖGB'leri sosyal kabul düzeylerinin en yüksek olduğu; bunu sırasıyla ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği söylenebilir.

Anlamlı farkın büyüklüğü bağlamında gerçekleştirilen etki büyüklüğü incelemesine göre [$\eta^2 = \chi^2 / (N - 1)$]; ÖSKD boyutunda etki büyüklüğü [$\eta^2 = 9,511 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,78$, SKYG boyutunda [$\eta^2 = 9,126 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,74$ ve ölçeğin genelinde ise [$\eta^2 = 10,263 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,84$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesinin ÖGB'leri sosyal kabul düzeyleri üzerinde ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Boyutlar	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
ÖSKD	1-5	32	90,91	4	7,979	,092
	6-10	27	61,15			
	11-15	24	82,90			
	16-20	21	71,10			
	21 ve üzeri	47	73,05			
SKYG	1-5	32	92,83	4	7,572	,109
	6-10	27	64,22			
	11-15	24	77,42			
	16-20	21	68,17			
	21 ve üzeri	47	74,09			
Toplam	1-5	32	92,78	4	8,880	,064
	6-10	27	60,80			
	11-15	24	80,60			
	16-20	21	69,29			
	21 ve üzeri	47	73,96			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcılar arasında çalıştığı mesleki kıdemine göre, ÖSKD boyutunda ($\chi^2 = 7,979$, $p > 0,05$), SKYG boyutunda ($\chi^2 = 7,572$, $p > 0,05$) ve ölçeğin genelinde ($\chi^2 = 8,880$, $p > 0,05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 7. ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Lisans	120	73,91	8869,00	1609	,245
	Lisansüstü	31	84,10	2607,00		
SKYG	Lisans	120	75,07	9008,00	1748	,604
	Lisansüstü	31	79,61	2468,00		
Toplam	Lisans	120	74,60	8952,00	1692	,438
	Lisansüstü	31	81,42	2524,00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen puanların Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında eğitim düzeyine göre ÖSKD boyutunda ([U: 1609] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 1748] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 1692] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin ailesinde ÖGB olma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 8. Katılımcıların Ailesinde ÖGB Olma Durumuna Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Ailesinde ÖGB Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Var	10	82,15	821,50	643,50	,644
	Yok	141	75,56	10654,50		
SKYG	Var	10	82,60	826,00	639	,619
	Yok	141	75,53	10650,00		
Toplam	Var	10	81,95	819,50	645,50	,655
	Yok	141	75,58	10656,50		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ailesinde ÖGB olma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında ailesinde ÖGB olma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 643,50] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 639] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 645,50] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 9. Katılımcıların Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Ders Alma Durumuna ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	69	82,83	5715,50	2357,50	,077
	Hayır	82	70,25	5760,50		
SKYG	Evet	69	83,64	5771,50	2301,50	,047
	Hayır	82	69,57	5704,50		
Toplam	Evet	69	83,24	5743,50	2329,50	,061
	Hayır	82	69,91	5732,50		

Tablo 9’de görüldüğü gibi öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 2357,50] p>.05), ve ölçeğin genelinde ([U: 2329,50] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın, SKYG boyutunda ([U: 2301,50] p<.05) öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alan öğretmenlerin, almayanlara göre SKYG boyutunda ÖGB'lere yönelik kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal kabul düzeylerinin bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın büyüklüğüne ilişkim gerçekleştirilen etki büyüklüğü değerlendirmesine göre [$r = Z/\sqrt{N}$], $r = -1,982/(\sqrt{151})$ etki büyüklüğü $r = 0,16$ belirlenmiştir. Elde edilen veriye göre, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumunun SKYG boyutunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin düşük düzeyde bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 10. Katılımcıların Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
----------	-------------------	---	-----------------	--------------	---	---

ÖSKD	Evet	80	83,24	6659,00	2261	,030
	Hayır	71	67,85	4817,00		
SKYG	Evet	80	84,51	6761,00	2159	,011
	Hayır	71	66,41	4715,00		
Toplam	Evet	80	83,49	6679,00	2241	,025
	Hayır	71	67,56	4797,00		

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 2261] $p < .05$), SKYG boyutunda ([U: 2159] $p < .05$) ve ölçeğin genelinde ([U: 2241] $p < .05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde daha yüksek sosyal kabul düzeyinin bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın büyüklüğüne ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü değerlendirmesine göre ($r = Z/\sqrt{N}$); ÖSKD boyutunda ($r = -2,169/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,18$, SKYG boyutunda ($r = -2,554/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,21$ ve ölçeğin genelinde ($r = -2,238/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,18$ bulunmuştur. Buna göre, daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumunun ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde öğretmenlerin ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin düşük düzeyde etkiye neden olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular literatür doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci bulgusu incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları boyutunda katılımcıların ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde, Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda ve ölçeğin genelinde ise yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca bakıldığında öğretmenlerin ÖGB’lere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Aktan (2021) öğretmenin ÖGB’lere sosyal kabul açısından pozitif tutum ve davranış sergilemesinin, ÖGB’lerin akranları tarafından kabul görmesini sağlayacağını, dolaylı olarak bireyin sosyal gelişimini de pozitif olarak etkileyeceğini belirtmektedir. Burke ve Shutlerland (2004) ve Sabrina-Sansrisna (2017)’ye göre ÖGB’lerin sosyal kabulünde rol oynayan ana karakter öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ÖGB’lerin sosyal kabulünü sağlama rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sosyal kabulü arttıran faktörler konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve ailede ÖGB olma durumuna göre sosyal kabul düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetinin, mesleki kıdeminin, eğitim düzeyinin ve ailede ÖGB olma durumunun sosyal kabul düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirleyen çalışmaya rastlanılmadığından çalışmanın bu sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen çalışmalar kapsamında tartışılmamıştır. Ancak Ayral vd., (2013) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin belirlendiği araştırmasında sosyal kabul düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Ancak Aktan vd., (2019), Çalık-Var ve Aydoğan, (2017) ve Vignes vd., (2009) ise ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, bu farklılık kadın öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Aktan, Budak ve Botabekovna, (2019), Aydoğan (2017) ve Dolanay (2016) anne ve babanın eğitim seviyesine göre, öğrencilerin kabul düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Aktan vd., (2019), Çalık-Var ve Aydoğan (2017) yakın çevrelerinde ÖGB olma durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖGB’leri sosyal kabul düzeylerinin en yüksek olduğu; bunu sırasıyla ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesinin ÖGB’leri sosyal kabul düzeyleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu

bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artırılması amacıyla tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler için geliştirilen hizmet içi programlarda sosyal kabul konusuna yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre, sosyal kabul düzeylerinde Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark bulunmazken, Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alan öğretmenlerin, almayanlara göre Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumunun Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeyi üzerinde küçük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu dikkate alındığında öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırma dersi alarak bu konuda bilgilendirilmelerinin sosyal kabul düzeyinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Unutulmamalıdır ki ÖGB'lerin bireysel farklılıkları (Diamond, Hong ve Tu, 2008; van der Wilt vd., 2019), yetersizliklerinin türü ve derecesi (Ferreira vd., 2017) ve öğretmenleriyle olan ilişkileri (Rudasill vd., 2013) sosyal kabulü etkileyen önemli bir etmendir. Özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriği ve niteliğinde bunların dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriğinin zenginleştirilmesinin öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın son bulgusuna bakıldığında öğretmenlerin daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeyi üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yazbeck vd., (2004) yaptığı araştırmasında özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim almanın, ÖGB'ler ile önceden etkileşim halinde olmanın ve onlarla ilgili bilgiye sahip olmanın bu bireylere karşı pozitif tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ÖGB'lerin genel özellikleri ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmaması; öğretmenin bu öğrencileri sınıflarına kabul etmekte tereddütler yaşamalarına sebep olmaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999). Bu yüzden öğretmenlerin bu tereddütleri yaşamamaları için ve ayrıca bilgi, deneyim ve etkileşimlerinin artırılması için hizmet içi eğitim almaları konusunda desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik ÖGB'lerle çalışan öğretmenlere bu bireylere yönelik sosyal kabul konusunda bağlamında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi yoluyla bilgilendirilmeleri ve konuya ilişkin beceriler kazanmalarının sağlanması önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılarak genellenebilirlik yönünden daha kapsamlı bir örneklem grubuyla çalışılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul ve yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla nitel görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilmesi sağlanabilir. Ayrıca lisans programlarında öğretmen adaylarının nitelikli bir biçimde bilgilendirilerek özel gereksinimli bireylere yönelik kabul düzeyini yükseltecek çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).

Aktan, E. (2018). Assessment of social media addiction levels of university students by numerous variables. *Journal of Erciyes Communication*, 5(4), 405-421. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886>

Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>

Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine

- yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1520-1538. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 463-492. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034>
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, Konya, 19-21.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge versus experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Can, A. (2017). Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Basım). Pegem.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Çalık-Var, E., & Aydoğan, C. (2017). Zihinsel yetersizliği bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul ve sosyal hizmet uygulamaları. *Journal of International Social Research*, 10(52), 995-1002. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1953>
- Demir, S., & Kale, M. (2019). İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1336508>
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155. <http://dx.doi.org/10.1080/09362830802198328>
- Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki*. Yakın Doğu University Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. <http://docs.neu.edu.tr/library/6429089598.pdf>
- Dubkovetska, I., Budnyk, O., & Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: problems and perspectives. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. *Series Of Social And Human Sciences*, 3(2-3), 99-105. <http://dx.doi.org/10.15330/jpnu.3.2-3.99-105>
- Etikan, I. Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>
- Firat, T., & Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525. <https://doi.org/10.17152/gefad.431264>
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Jacques, N., Wilton, K., & Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi (11. Basım). Nobel.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Özyürek, M. (2016). Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2013.08.002>
- Sabrina-Sansrisna, N. (2017). Teachers beliefs in practicing inclusive education case study of elementary schools in Banda Aceh [Master's thesis]. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/101758>
- Sidekli, S. (2016). *Sınıf akranlarıyla kaynaştırmayı destekleme*. M. Şahin & T. Altun (Ed.), Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde (s.199-219). Ankara: Nobel.

Sucuoğlu, B. & Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozleg_0000000086

UNICEF, (2023). *Inclusive education: Every child has the right to quality education and learning*. Inclusive education | UNICEF adresinden alınmıştır.

Ürün, A., & Yeşil, R. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 913-926. <https://doi.org/10.33206/mjss.1289502>

van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09479-z>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom* (3rd ed.). London, UK: Routledge

Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10442073040150020401>

Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Social acceptance is of great importance for the establishment of positive social relationships between people (Çalık-Var & Aydoğan, 2017). Social acceptance is defined as seeing individuals with special needs as other people and having positive perspectives and attitudes by individuals with typical development (Özyürek, 2016). Inclusion is the fairest way for all children to learn and develop the skills they need and to ensure this development through school (UNICEF, 2023). There are certain purposes for students with special needs to take part in the education process together with typically developing students. These goals are the social, emotional and academic integration of students with special needs with their typically developing peers (Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Westwood, 1997). Many students with special needs are rejected by their peers and experience various problems when they are placed in mainstreaming environments without preparation activities for mainstreaming. Teachers who will take these steps and make the conditions appropriate may experience problems at the point of social acceptance. In fact, teachers do not consider themselves sufficiently equipped to ensure that typically developing students socially accept their peers with special needs. Moreover, it is understood that teachers sometimes unknowingly exhibit negative attitudes and behaviors such as rejecting students with special needs (Ainscow et al., 2013). Studies on social acceptance are generally focused on peer acceptance (e.g. Ayril et al., 2013; Fırat & Koyuncu, 2019; Jacques et al., 1998; Nepi et al., 2015). Studies conducted with teachers are limited. Although not directly focused on, social acceptance is included in studies in which teachers from various branches are participants and problems related to inclusion practices are described (e.g. Demir & Kale, 2019; Dubkovetska et al., 2016). This study will contribute to the literature by revealing the social acceptance levels of teachers in various branches towards students with special needs. The general purpose of this study is to examine the social acceptance levels of teachers towards students with special needs.

Materials and Methods: This research was designed with a single survey model. The sample of the study was selected from the teachers working in various provinces of Turkey who were reached through social networking groups and who volunteered to participate in the study. Convenience sampling, also known as accidental sampling, is one of the non-probability sampling methods in which the target group of the research meets criteria such as easy accessibility, availability at a certain time, or volunteerism (Etikan et al., 2016). A total of 151 teachers, 93 female and 52 male, working in various provinces of Turkey, participated in the study. Research data were collected with Personal Information Form and Teacher Social Acceptance Scale for Individuals with Special Needs.

Findings, Conclusion and Suggestions: When the first finding of the study was examined, it was found that the social acceptance levels of the participants towards individuals with special needs were moderate in the dimension of Teacher Social Acceptance Behaviors, and high in the dimension of Developing Social Acceptance Competencies and in the overall scale. When the findings obtained as a result of the research were examined, no significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to gender, professional seniority, level of education and having individuals with special needs in the family. A significant difference was found in the level of social acceptance of individuals with special needs according to the school level at which the teachers worked. It

was observed that teachers working in preschool had the highest level of social acceptance of individuals with special needs, followed by teachers working in primary school, secondary school and high school, respectively. It was found that there was no significant difference in the social acceptance levels towards individuals with special needs in the dimension of Teacher Social Acceptance Behaviors and in the overall scale, but there was a significant difference in the dimension of Developing Social Acceptance Competencies, according to the teachers' undergraduate or graduate courses on special education and inclusion. Considering the last finding of the study, a significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to the status of receiving in-service training on special education and inclusion. It was determined that the status of receiving in-service training on special education and inclusion had a small effect on teachers' social acceptance levels towards individuals with special needs. Yazbeck et al. (2004) concluded that receiving in-service training on special education and inclusion, interacting with individuals with special needs before and having knowledge about them were effective in forming positive attitudes towards these individuals. When teachers do not have sufficient knowledge about the characteristics and needs of students with special needs, they may hesitate to accept them into their classrooms (Akçamete & Ceber, 1999). Therefore, it is thought that it is important to support teachers to receive in-service training in order to avoid these hesitations and also to increase their knowledge, experience and interaction. It may be recommended that teachers working with individuals with special needs should be informed and upskilled through in-service trainings on social acceptance towards these individuals. For further research, this study aimed to examine the social acceptance levels of teachers from various branches towards students with special needs. It may be recommended to obtain in-depth information by conducting qualitative interviews to determine the social acceptance of teachers towards individuals with special needs and the problems they experience.

Discussion: Mean arrival to the venue was detected 7 minutes and 11 seconds. For 1,200 cases reported in the study of Zengin (2010), travel time was 1 minute in minimum and 66 minute sin maximum. The cases were reached in 6.18 minutes in average. Cetinoglu et al. (2007) evaluated the patients with cardiovascular system problems whom 112 emergency healthcare services have accessed in Samsun province, and detected the arrival period to the cases enrolled into the research as 4.6 ± 2.4 minutes. In the study conducted by Zengin (2010), vital signs of 1,069 (89.1%) cases taken over by ambulance were measured; however, vital signs of 131 (10.959 patients were not measured. Blood glucose was measured in 0.3% (n=3) of the cases. Parker et al. detected in their study conducted in 2005 that vital sign measurement was deficient in 92.4% of the cases carried by AABT. Vital sign measurement is evaluated separately in the present study. The highest rate in blood pressure measurement increases up to 73.9%. The lowest rate is measurement of the body temperature (10.1%). There is not any study on venue observation in the literature. Therefore, it is not possible to make a comparison on materials taken to the venue and algorithm compliance rates.

Teachers in Math Lessons in the Digital Age: The Real Face of Distance Education¹

İbrahim ÇETİN²  Elif GÖÇEBE YÜCEER³ 

²Assist. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Konya, Türkiye

ibrahimcetin44@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Maths Teacher, Ministry of National Education, Osmaniye, Türkiye

elifegcbe01@gmail.com

Article Information

ABSTRACT

Article History
Received: 26.08.2023
Accepted: 11.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Distance Education,
Math Teacher,
Covid 19,
Online Learning,
Technological
Pedagogical
Content Knowledge

The COVID-19 pandemic has made distance education compulsory for all students in primary, secondary, and higher education in Türkiye. This situation has brought about many changes in teaching methods, material use, assessment and evaluation processes, and course durations. This study investigates the effects of these changes on secondary school mathematics teachers and their experiences and difficulties adaptation processes. This study conducted using a qualitative approach as a case study, included 75 secondary school mathematics teachers working in Türkiye in the 2020–2021 academic year. The data collection process was conducted online with a semi-structured interview form via Google Form. The obtained data were evaluated by content analysis. According to the findings of the research, teachers tend to provide skill-based questions as homework during the distance education process, rather than the lesson. Teachers who have negative judgments about assessment-evaluation processes find the course durations in distance education insufficient. Teachers who use different motivation tools in the distance education process, on the one hand, think that the process improves them; on the other hand, they expressed their concerns in terms of professional development. Teachers need more support and training to cope with the difficulties they face in the distance education process. In addition, they should be supported to improve themselves in online assessment and evaluation strategies and increase student participation.

Dijital Çağın Matematik Dersinde Öğretmenler: Uzaktan Eğitimin Gerçek Yüzü

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 26.08.2023
Kabul: 11.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Uzaktan Eğitim,
Matematik Öğretmeni,
Covid 19,
Online Öğrenme,
Teknolojik
Pedagojik Alan
Bilgisi

COVID-19 salgını, Türkiye'de okulöncesiinden yüksek öğretime kadar tüm öğrencilere uzaktan eğitim yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum öğretim metotlarında, materyal kullanımında, ölçme-değerlendirme süreçlerinde ve ders sürelerinde birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu çalışma, bu değişikliklerin ortaokul matematik öğretmenleri üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin adaptasyon sürecindeki deneyimlerini ve yaşadıkları zorlukları araştırmak için yapılmıştır. Durum çalışması olarak nitel bir yaklaşımla yürütülen bu çalışmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde farklı kurumlarda öğretim yapan 75 matematik öğretmenidir. Veri toplama işlemi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çevrimiçi olarak Google Form üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, uzaktan eğitimde ders sırasında beceri temelli soruları kullanmaktansa ödev olarak vermeyi tercih etmiştir. Ölçme-değerlendirme süreçleri konusunda olumsuz yargılara sahip olan öğretmenler, uzaktan eğitimde ders sürelerini yetersiz bulmaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecinde farklı motivasyon araçları kullanan öğretmenler, bir yandan sürecin kendilerini geliştirdiğini düşünürken öte yandan da mesleki gelişim anlamında kaygılarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca online ölçme ve değerlendirme stratejileri, öğrenci katılımını artırma gibi konularda kendilerini geliştirmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

Atıf/Citation: Çetin, İ. & Göçebe Yüceer, E. (2023). Teachers in Math Lessons in the Digital Age: The Real Face of Distance Education *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1489-1514.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹This research was presented as an oral presentation at the 5th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education

INTRODUCTION

In the final months of 2019, Türkiye, like the rest of the world, was challenged to deal with the coronavirus outbreak that originated in Wuhan, China. One of the areas significantly impacted by the COVID-19 pandemic was education, where specific measures and restrictions necessitated radical change and transformation (Bozkurt & Sharma, 2020; Can, 2020; Erkut, 2020; OECD, 2020; Özer, 2020). In response to the pandemic, Türkiye, along with many other countries, introduced distance learning to maintain educational continuity during periods when face-to-face instruction was not feasible. This change posed significant challenges for students and teachers alike, prompting a transformation in education systems and the onset of a demanding period, particularly for teachers (Allen, Rowan, & Singh, 2020; Daniel, 2020). The shift to distance learning enforced greater reliance on educational technologies, pushing teachers, who play a pivotal role in the education system, to adapt swiftly.

In the current era, education systems are required to proactively address adverse situations such as natural disasters in line with technological advancements and labor market demands (UNESCO, 2015) because disasters and epidemics can rapidly alter professional competencies, leading to the emergence of new skill areas. The World Economic Forum's "Future of Professions Report" predicts that as technological adaptation in professional life escalates, 50 % of all employees will need to acquire new skills by 2025. This highlights the importance of continuous learning and skills development and emphasizes the need for individuals and organizations to embrace lifelong learning and invest in developing the skills needed for the jobs of the future. Within the realm of education, a new competence has emerged for teachers who lack training in DE, specifically, the ability to apply effective pedagogical approaches that align with the demands of distance learning and perpetuate student motivation. Knowledge, skills, and ethical values are some of the competencies expected to enable online teaching, especially in long periods of time such as the pandemic period (Zhu & Liu, 2020).

In transformations necessitated by both natural disasters and technological advancements, it was revealed that teachers, despite having pedagogical competence and domain knowledge, exhibit hesitation and reservation toward distance learning due to their lack of knowledge in using technology (International Labour Organization [ILO], 2020a). Teachers experience the stress of adapting to new technologies and designing pedagogically appropriate use of such technologies, especially given the changes required by the pandemic in our education system (Dong et al., 2019). Other factors exacerbating teachers' anxiety include their lack of experience with distance education, the pedagogical differences inherent in distance learning, students' adaptation issues, and challenges in assessing student achievement.

It is clear that a more flexible approach to teacher education is needed in the wake of the pandemic. The future landscape of teaching and learning and how they will change in the post-pandemic era is currently a topic of debate (Bakker & Wagner 2020). Therefore, it is crucial to identify the necessary changes, understand the challenges teachers faced during the pandemic, and create a roadmap accordingly. It is no longer a choice but a necessity to create a dynamic, flexible educational environment in the post-pandemic period by exploring the limitations, difficulties, advantages, and disadvantages of distance education. The challenges experienced during the COVID-19 pandemic necessitate a transformation in education, with a focus on technology. As such, training for distance learning and digitally supported education is anticipated to become increasingly prevalent. Given that even in the TIMSS 2019 research conducted before the pandemic, the main training need demanded by teachers was the use of digital tools, a need that has been exacerbated by the pandemic. Therefore, it is evident that understanding the issues faced by teachers during distance learning and planning to address their deficiencies is of utmost importance. Teachers' perceptions and opinions of the distance learning process significantly impact its effectiveness (Başar et al., 2019). Teachers' attitudes toward the DE process, their comfort level with technology, and their understanding of the pedagogical strategies needed for effective online teaching can significantly influence the overall quality and success of DE initiatives. Therefore, it is important to consider and address teachers' perspectives and concerns to ensure the efficiency and effectiveness of DE programs. Sharing teachers' experiences, opinions, and attitudes is critical for taking more effective steps to eliminate the above-mentioned problems and improve the quality of DE (Talidong & Toquero, 2020).

Distance Education and Teacher Competence

DE is defined differently across various sources in the literature. Horzum (2003) defines DE as an education model that uses communication technologies to facilitate student-teacher interaction, unrestricted by time and space. This definition emphasizes the use of technology to overcome physical distance barriers and enable distance learning experiences. Similarly, Uşun (2006) considers DE as an application of educational technology in which the source and receiver are situated in separate environments, and communication and interaction are enabled via technical means while emphasizing individuality, flexibility, and independence. Both definitions underline that DE involves technology-enabled communication that transcends time and space constraints. As part of distance education, courses can be conducted either synchronously or asynchronously. Synchronous education entails students and teachers convening at a predetermined time, usually online, for live lessons (Fidalgo et al., 2020). Conversely, asynchronous education involves pre-prepared content such as presentations, videos, or audio recordings, which students can access at any convenient time when synchronous work is not possible (Watts, 2016).

DE has both advantages and disadvantages compared with traditional education. The advantages of DE include minimizing opportunity inequality, facilitating mass education, reducing education costs, providing students with flexibility, enriching the educational environment, promoting individual learning, and assigning learning responsibility to the individual. Conversely, disadvantages include potential hindrance to students' socialization, limited support for students unaccustomed to independent and self-guided learning, and suboptimal use of practical courses (Kaya, 2002). Despite these shortcomings, DE has widened access to information for a large portion of the world's population during the pandemic, aiding the transmission and conveyance of educational content in digital media (Fidalgo et al., 2020). Furthermore, while DE was perceived as a supplement to face-to-face education pre-pandemic, it has evolved into a viable alternative under pandemic-induced constraints.

The rapid development in technology and the fact that this development is not reflected in educational institutions at the desired level has revealed the problem of technology integration in education. The necessity of the integration of technology into teaching is felt daily, and the inadequacy of teachers to use technology in the classroom environment with appropriate pedagogy stresses teachers (Dong et al., 2019). While there are already problems in this regard in our country as in the whole world, teachers suddenly found themselves in a technology-based education after the pandemic that emerged unexpectedly. According to a systematic review by Kurtoğlu and Seferoğlu (2013), teachers generally have positive attitudes toward new technologies. However, even if they know new technologies, they also express concerns about increased responsibilities, feelings of inadequacy, and the need for professional development in technology and pedagogy. In fact, a study conducted in Türkiye during the pandemic period revealed that teachers' readiness levels, self-efficacy, self-confidence, and attitudes toward e-learning were at a moderate level (Üstün, Karaoğlu-Yılmaz, & Yılmaz, 2020).

Considering that in the near future, certain job groups (50% of all employees) will need to acquire new skills in working life, it seems essential for teachers to receive training to improve their competence and skills in integrating technology into their lessons. The results of the TIMSS 2019 survey revealed that teachers mostly demand training on the integration of technology. Moreover, considering that this research was conducted before the pandemic, it would not be difficult to say that this rate has increased even more worldwide after the pandemic.

Teachers with field knowledge and pedagogical competence may have reservations about DE practices because of their lack of knowledge about technology (International Labour Organization [ILO], 2020b). In this process, presenting the course content used in face-to-face traditional classes in an online environment by converting it directly into digital format has been the most common method used by teachers. This approach of teachers who have no previous experience in DE has often failed (Ko & Rossen, 2017). Although DE with digital learning tools offers an environment where the learner can progress according to the learner's learning speed and learning style, the inability to design an appropriate learning environment has negatively affected the perceptions and thoughts about distance education. Teachers' inexperience in distance education, students' adaptation problems to the new system, and the ambiguity of how to evaluate student achievements have

increased and spread this uneasiness. Considering that teachers' self-development and motivation in online environments will positively affect their thoughts about online learning (Machado, 2007), teachers' perceptions and opinions about this process are thought to be a way to increase the efficiency of DE activities. Accordingly, this research is significant in terms of revealing the opinions of mathematics teachers working in lower secondary schools about DE and the difficulties they experienced in this process during the COVID-19 outbreak and guiding the DE practices to be carried out in the future.

Education in Türkiye during the Pandemic Period

Pneumonia cases of undetermined cause first emerged in Wuhan province, China, on 31 December 2019 and were subsequently identified as COVID-19 by the World Health Organization (World Health Organization [WHO], 2020). It swiftly spread worldwide, prompting the WHO to classify the outbreak as a "public health emergency of international concern" and to declare it a pandemic on March 11, 2020.

The COVID-19 pandemic necessitated broad-scale changes and transformations worldwide due to both the preventive measures taken and the imposed restrictions. Education was a area most rapidly affected by these changes. To prevent further spread of the coronavirus, new arrangements in education policies and practices were implemented. However, these circumstances significantly impacted teachers and students, marking the start of a challenging period for education systems. In this context, measures were taken to prevent and control virus spread, including recommendations for school closures. The timing of school closures varied by country according to individual circumstances. Starting in early 2020, schools worldwide, particularly in China and Hong Kong, began to close. According to a UNESCO report, school closures affected 1.57 billion students and more than 63 million educators in 143 countries (UNESCO, 2020). By April 2020, educational institutions in 194 countries had temporarily closed, affecting 91.3% of learners worldwide (UNESCO, 2020b).

In Türkiye, the first viral case was reported on March 10, 2020. Subsequently, the Ministry of National Education (MoNE) rescheduled the planned break from April 6–10, 2020 to March 16–20, 2020 and suspended educational activities in pre-school, primary, secondary, and higher education institutions for three weeks. From 23 March 2020, MoNE began emergency remote teaching activities (MoNE, 2020a).

With emergency remote teaching necessitated by the COVID-19 pandemic, MoNE made concerted efforts to ensure continuity in education through various digital platforms. The Education Informatics Network (EBA), launched by MoNE in 2012 as part of the FATİH Project initiated in 2010, has played a crucial role. EBA is an online social education platform developed by the General Directorate of Innovation and Educational Technologies [(Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİ-TEK)], where teachers, students, and schools can access free course content and additional resources (Aktay & Keskin, 2016). Upon the urgent decision for remote teaching, MoNE enriched the EBA content and swiftly decided to record lecture videos with volunteer teachers. To ensure equal opportunity, given the varying internet access across Türkiye's socioeconomic conditions, TRT EBA television channels were established. These channels broadcasted course content prepared for primary, secondary, and high school students as part of distance education. The three EBA TV channels (EBA TV Primary School, EBA TV Secondary School, and EBA TV High School) were broadcasted on six different frequencies, serving as a DEtool without requiring internet access with the agreement between MoNE and TRT. Lessons on EBA TV channels were planned to last 20 minutes each, with a 10-minute break between lessons. Students could follow the broadcast stream, learn their course schedule, and tune in during their designated time slot. They could connect to the broadcast at a specified time interval and interact with the broadcasted lessons (MoNE, 2020a). This format allowed students to access educational content aligned with their curriculum and participate in distance learning through EBA TV channels. Between 23 March 2020 and 19 June 2020, these channels broadcasted a total of 2,516 hours (MoNE, 2020b). In households with more than one child, access to lesson repetitions was provided at different times to accommodate overlapping lesson schedules. Additionally, an agreement with GSM operators provided up to 8 GB of free internet for EBA platform use for students with insufficient internet infrastructure.

Starting on Monday, 13 April 2020, the EBA Live Classroom application was another opportunity offered to teachers and students. Initially serving 8th and 12th-grade students, the application began providing live lessons at all grade levels on April 23, 2020 (MoNE, 2020a). This feature of the EBA Live Classroom application facilitated

simultaneous distance learning experiences by enabling real-time interaction and engagement between teachers and students. Teachers used the "whiteboard" application to teach their lessons share materials, tests, and documents on the EBA platform, and exchange messages with students. In addition, live classroom practices were recorded so that they could be shared with students later.

Literature Review

In the literature, there are many studies on education during the pandemic period. In the studies where the opinions of teachers and students in different branches were taken, the difficulties experienced by teachers and students in this period and how they overcome these difficulties were examined. When these studies are analyzed, two trends stand out. The first of these studies is the research in which teachers from different educational levels and branches are participants (Adıgüzel & Adıgüzel, 2020; Alper, 2020; Avcı & Akdeniz, 2021; Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021; Dilekçi & Limon, 2020; Ergüç-Şahan & Parlar, 2021; Karaca et al., 2021), and the second is the research conducted on the basis of a single branch. These studies were conducted on special education (Amil et al., 2022; Kurnaz et al., 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020), physical education (Özcan & Saraç, 2020; Çetin et al., 2021), religious culture and ethics (Çakmak & Uzunpolat, 2021), science (Bakioğlu & Çevik, 2020; Ünal & Bulunuz, 2020), visual arts (Hiçyılmaz, 2020), English (Tümen-Akyıldız, 2020), preschool (Gündoğdu, 2021), classroom (Bakan et al., 2023; Saygı, 2021; Sönmez, Yıldırım & Çetinkaya, 2020), Turkish (Bayburtlu, 2020; Özgül et al., 2020; Karakuş et al., 2021) and social studies (Dere & Akkaya, 2022; Gürel & Er, 2020; Tanta, 2021).

When the studies on mathematics in distance education are analyzed, it is seen that the studies were mostly conducted with pre-service teachers (Karatepe et al., 2020; Kuzu, 2020; Akıncı & Tunç, 2021; Korkmaz, 2021; Özyıldırım & Gümüş, 2023). There are also studies in which classroom teachers (Karaduman et al., 2021) and prospective classroom teachers (Düzgün & Sulak, 2020; Özçakır Sümen, 2021) are participants and how the mathematics course is taught in primary school distance education. However, studies directly related to mathematics teachers are very limited. When these studies are reviewed, Özdemir Baki and Çelik (2021) tried to determine what kind of measures secondary school mathematics teachers took, what methods and techniques they used, and what kind of instructional content they prepared during the pandemic. They determined that teachers in rural and urban centers took different measures for the difficulties they experienced. Some of these measures include following technology, eliminating material deficiencies, using time effectively and using different communication resources. In the study conducted by Coşkun Şimşek et al. (2022), it was found that high school mathematics teachers did not have sufficient preparation for distance education and that they generally acquired information about the distance mathematics education process informally. As a result, especially in secondary school mathematics education, there are no studies addressing the skill-based questions that teachers have difficulty even in face-to-face education and teachers' views on the change in their professional competences.

Based on the reported literature, this study aims to delve into the experiences of mathematics teachers during the DE process, explore the contributions of the process to their development, and gather their suggestions for improving the process. To this end, this study seeks to answer the question, "What are the views of mathematics teachers on the DE process?" In pursuit of this primary question, this study also answers the following sub-questions:

- To what extent were lower secondary school mathematics teachers able to include skill-based questions in DE?
- What are the views of lower secondary school mathematics teachers on the measurement and evaluation approaches in the DE process?
- What are the opinions of secondary school mathematics teachers about the duration of lessons in the DE process?
- How did lower secondary school mathematics teachers ensure student motivation during the DE process?
- How did the DE process change lower secondary school mathematics teachers' views on their professional competence?

METHOD

Research Design

The study employed a case study design, a qualitative research method. A case study is a qualitative research strategy in which the researcher deeply examines one or more time-bound situations through observation, interviews, or documents, and delineates themes and scenarios related to the case (Creswell, 2007). The research used an explanatory case study, a type of case study method, to shed light on a situation, render unfamiliar situations understandable, and clarify links with real-life scenarios. The case under consideration in this study is the exploration of mathematics teachers' perceptions of the DE process. Hence, this study aims to identify the causes of difficulties, advantages, disadvantages, and changes in the professional competences of lower secondary school mathematics teachers experience in the DE process in terms of their views and to offer insights into future research focus areas and policy-making decisions related to DE processes.

Research Participants

The study group consists of 75 lower secondary school mathematics teachers working in public schools, private schools, and Science and Art Centres (BİLSEM) in Türkiye for the 2020-2021 academic year. The teachers participating in the study were determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Accordingly, the criterion for participation in the study was being a mathematics teacher who experienced the DE process at the lower secondary school level and volunteering to participate in the study. Information about the demographic characteristics of the lower secondary school mathematics teachers constituting the study group is presented in Table 1.

Table 1. *Demographic Information about the Participants*

Variable	The category of Variables	Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	49	65.33
	Male	26	34.66
Education Level	Undergraduate	57	76
	Master's Degree	17	22.66
	PhD	1	1.33
School Type	Public School	57	76
	Private School	13	17.33
	BİLSEM	5	6.66
Seniority	1-5 years	30	40
	6-10 years	15	20
	11-15 years	17	22.66
	16 or more years	13	17.33
	Total	75	100

Research Instruments and Processes

The main instrument used in this research is structured interviews. While preparing the structured interview form research on DE was first analyzed. The second researcher conducted informal interviews with 3 lower secondary school mathematics teachers who had experienced the DE process. The interviews were recorded, and after the necessary corrections, a draft interview form including 8 open-ended questions was prepared. Some questions that were not understood and had very wide boundaries were edited and transformed into more understandable and limited questions. For example, the question "What did you feel during the DE process? Did you have a sense of inadequacy about yourself?" in the draft form has been made more understandable as "What kind of change did the DE process bring about for you in terms of professional competence?". To determine the suitability of the draft form, the opinions of two mathematics teachers and mathematics educators who had experience in the DE process were taken. In addition, a linguistic expert was

consulted to examine its linguistic appropriateness. Finally, an interview form consisting of six questions was created. In the first part of the structured interview form, which consists of two parts, there are questions that determine demographic information. In the second part, there are five questions that are prepared in line with the purpose of the research.

University Ethics Committee approval was obtained for the collection of research data. Then, the research questions were prepared on Google Forms and a link was created. Lower secondary school mathematics teachers were contacted through WhatsApp and Telegram groups, social media accounts, and the link of the research were shared. The questions were answered by the lower secondary school mathematics teachers who voluntarily participated in the research, and the data were obtained.

Data Analysis

The answers received through the Google Form were converted into a Google spreadsheet. The data obtained from the table were divided into different documents according to the sub-problems, and the data obtained were analyzed with the help of the MAXQDA qualitative data analysis program. In the analysis phase, each item was coded. Codes were created from the answers given for each question, and categories were reached from the codes created.

Qualitative researchers are interested in how codes relate to each other rather than the frequency of occurrence of codes (Creswell, 2013). To this end content analysis is used to bring together similar codes and categories and transform them into a meaningful form (Yıldırım & Şimşek, 2005). This approach allows researchers to discover connections and patterns in the data, thus providing a deeper understanding of the situation under study. Content analysis is the categorization of data and systematization of these categories into smaller structures through coding (Büyüköztürk et al., 2019). The teachers participating in the study were coded as T1, T2, T3, ... The categories obtained are presented in tables and figures in the finding section.

The data obtained in the study were coded by two researchers, and the opinion of a third expert was consulted for data that could not be reconciled. The third expert's opinion was used to assign the relevant code. Strauss (1987) stated that the coding process can be completed when the codes are created and the codes reach saturation (when no new codes can be formed) and a patterns formed (As cited in Çelik et al., 2020). The results obtained were then shared with the teachers through e-mail addresses, and they were asked whether they wanted to make additions on a missing or different subject. When the codes created in this study reached the saturation stage and it was understood that no new code could be generated, the coding process was terminated. The qualitative data obtained in the study were transferred to the MAXQDA qualitative data analysis program by the researchers. Data that were similar were brought together within the framework of certain codes and themes and organized in a way that the reader could understand. The codes and themes obtained in the study were visualized with the help of MAXmaps, and the frequency of each code and theme was shown on the visual.

In the research, the percentage of agreement between the experts was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula. According to Miles and Huberman (1994), agreement among coders is expected to be at least 80%. In this study, this value was 92.3%.

Ethic

The committee involved in ethics evaluation: Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Date of ethics evaluation: 18/06/2021.

Serial number of the ethics evaluation documents: 2021/371

FINDINGS

The findings obtained by analyzing the data obtained from the interview form in this study, in which the views of lower secondary school mathematics teachers on their perspectives on mathematics teaching and profession in the DE process were examined, are presented, respectively, in line with the sub-questions.

Solving Skill-Based Questions in the DE Process

Lower secondary school mathematics teachers' opinions on the extent to which they could include skill-based questions in the DE process were analyzed under two subcategories as yes and no. Figure 1 demonstrates the codes obtained from teachers' opinions and the subcategories belonging to these codes.

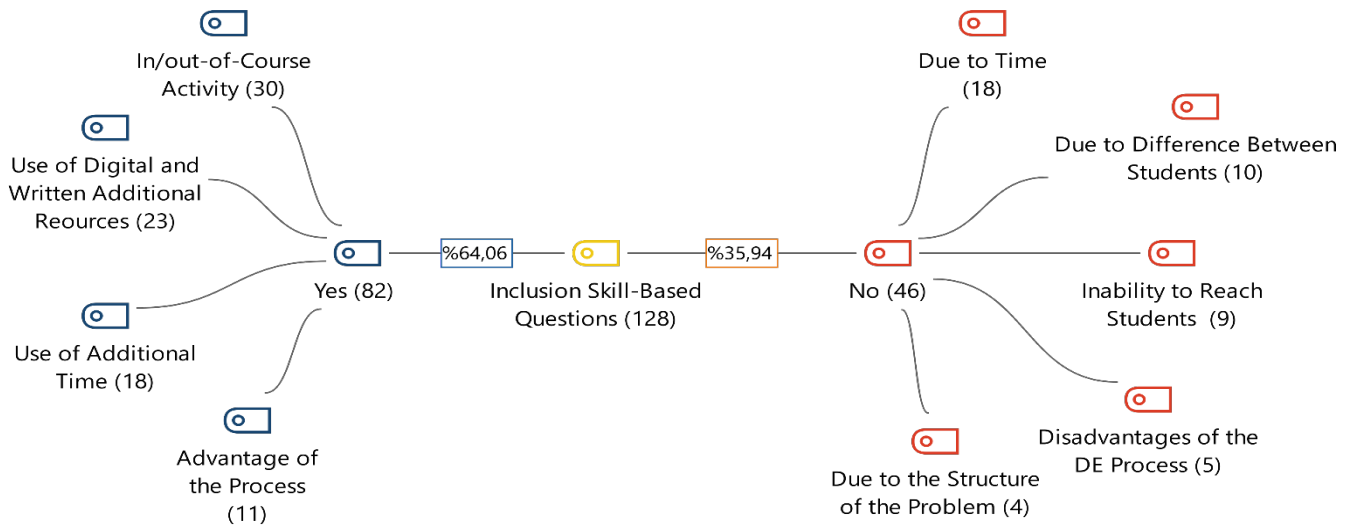


Figure 1. Teachers' ability to include skill-based questions in the DE process

As presented in Figure 1, approximately two-thirds of the participants could include skill-based questions in their lessons during the DE process. When the answers of the teachers who included skill-based questions and how they did it were analyzed, the teachers stated that they mostly included these questions as in-class/out-of-class activities in this process. This was followed by teachers who stated that they could include these questions in their lessons by following digital resources such as Youtube, EBA and additional written resources such as PDF and solving questions from this source book. Teachers who stated that they could only include skill-based questions in the DE process by using additional time are in the third place. Teachers who could not solve adequate skill-based questions because of the inadequacy of technological facilities in face-to-face education managed their time better with screen sharing in the digital environment as well as the availability of the same digital resource to the students. Teachers who saw the process as an advantage tried to include skill-based questions with extra studies, homework assignments before or after the lesson, sharing in WhatsApp groups, sample solutions on Youtube, and video sharing from the EBA network. Teacher quotations regarding the themes and codes are as follows:

T74: While I could easily do this in the eighth grade, it was difficult to realize this in the sixth grade due to the intensity of the curriculum."

S30: Yes. In general, I continued in the form of frequent feedback and video shootings on social platforms. At the same time, I used such questions by sending them as homework on platforms such as WhatsApp. After the lecture was over, we solved them together in some classes.

T5: Yes. We solve study and skill-based questions published by MoNE and provinces in the digital environment. At the same time, I screen-shared the source book available to all my students in the digital environment, and time was managed better. Sometimes we shared questions from their own Z books and solved them with the students. We will discuss the questions in class.

Despite the intensity of the course curriculum, teachers solved questions from various sources in the digital environment, supported students with video recordings and feedback, and sometimes discussed and solved questions from textbooks or their own sources with students.

Measurement Assessment in the DE Process

In the second sub-problem of the study, the lower secondary school mathematics teachers' views on measurement and assessment approaches in the DE process were analyzed. Teachers' views were categorized into two categories: negative and positive. Figure 2 shows the categories and codes that belong to these categories.

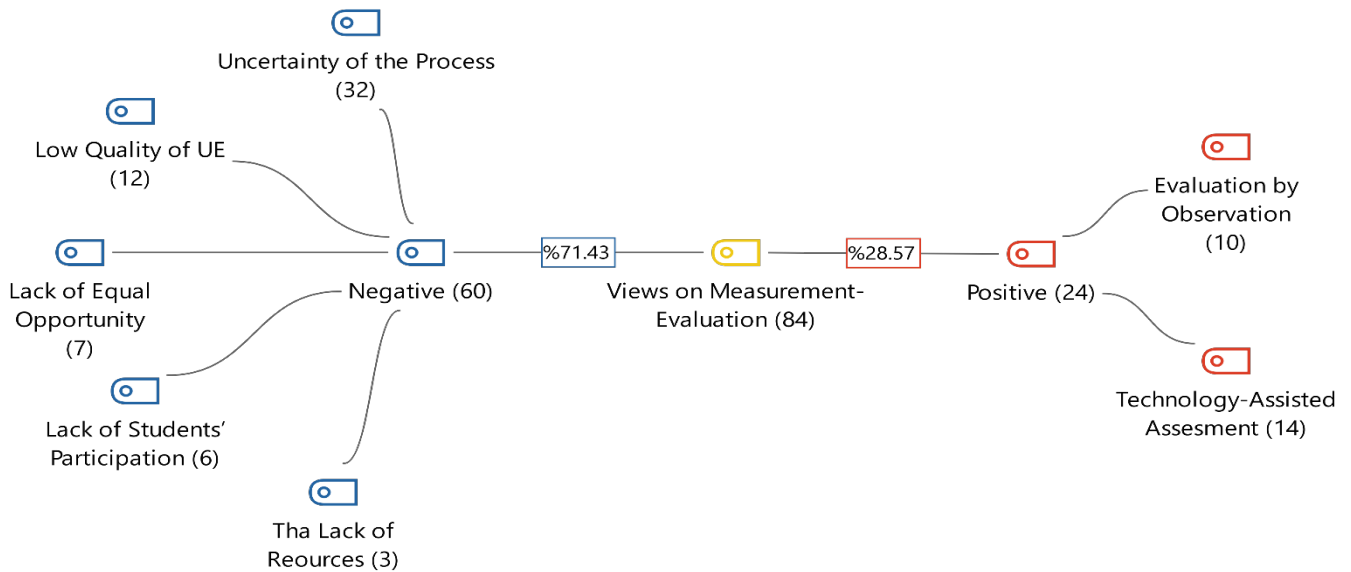


Figure 2. Teachers' measurements and evaluation in the DE process

According to Figure 2, while teachers mostly expressed negative opinions about the assessment and evaluation they carried out in this process, approximately one-fourth of the teachers expressed positive opinions about the assessment and evaluation they carried out. The teachers in the negative category stated that during the pandemic period, they could not perform measurement and evaluation with the desired quality due to the uncertainty of the process, that is, the opening and closing of schools under pandemic conditions. In addition, teachers stated that they could not conduct adequate assessment and evaluation due to the lack of equal opportunities, that is, the thought that not all students could benefit equally from these opportunities. Finally, students' reluctance to participate in the lesson and the lack of sufficient resources were among the obstacles to measurement and evaluation. Teacher quotations regarding the themes and codes are as follows:

T10: I do not think that I conducted an effective assessment and evaluation because I had students who could not attend the course for various reasons during distance education. At the end of the term, we were asked to perform assessment and evaluation for all students, but we were instructed not to give low grades to the students who could not attend the class. Simultaneously, the lack of sufficient information about whether to go to school all the time or to stay or whether the written grade is valid and the lack of the necessary letter to the school about this made the process difficult.

T19: No, I do not think that the measurement and evaluations were as reliable as face-to-face. The reason is that there was less interaction. It was impossible to get a response for measurement from the children when they could not hear and see the children who turned off their voices.

T13: No. We could not perform an effective assessment and evaluation for everyone because not everyone's home environment was suitable for this.

The teachers who stated that they could make assessments and evaluations in the DE process stated that they made technology-supported and mostly observation-based assessments. In addition, mathematics teachers working in BILSEM stated that they did not have problems in terms of measurement and evaluation because they had

different types of education in related schools and there was no graded evaluation. Below are the opinions of the teachers who performed the measurement and evaluation. Teacher quotations regarding the themes and codes are as follows:

T69: Yes. Because there is no graded assessment in BILSEM, I was not using traditional assessment and evaluation methods such as written and oral. I considered my students' active participation in the process, their desire to participate in the process and their effort to reach the result, their completion of the activity, and their ability to put something on it as sufficient.

T6: Measurement and evaluation should be performed according to the conditions and evaluated according to those opportunities. We delivered mock exam booklets to the students, gave them a certain period of time, solved them at home under the supervision of their parents, delivered the optics, and assessed them at school and shared the results with the students. I answered the questions that could not be answered in online lessons. We did homework, and we asked for and checked the video footage of the studies.

T45: Partly yes; I asked them to add their homework to a padlet. This was data like collecting homework. In EBA, we can prepare our own study questions and score them. Web2.0 tools, Teacher-made, Saesaw, and Classkick are the tools I use in measurement and evaluation.

T55: Since there was not a healthy assessment-evaluation environment, I tried to make assessment-evaluation with the participation in the lesson, the questions they solved in the lesson, and homework assignments. It was a type of observation-based evaluation.

According to the data obtained from teacher interviews, teachers used different methods of assessment and evaluation other than traditional assessment methods; this was based on student participation, home-solving mock exams, questions created in digital tools and observation-based assessments.

Mathematics Teachers' Opinions on Course Duration during the DE Process

The opinions of mathematics teachers about whether the lesson time reduced to 30 min in the DE process was sufficient or not were collected in two categories as yes and no. The categories for the answers given by the participants and the codes related to the categories are shown in Figure 3.

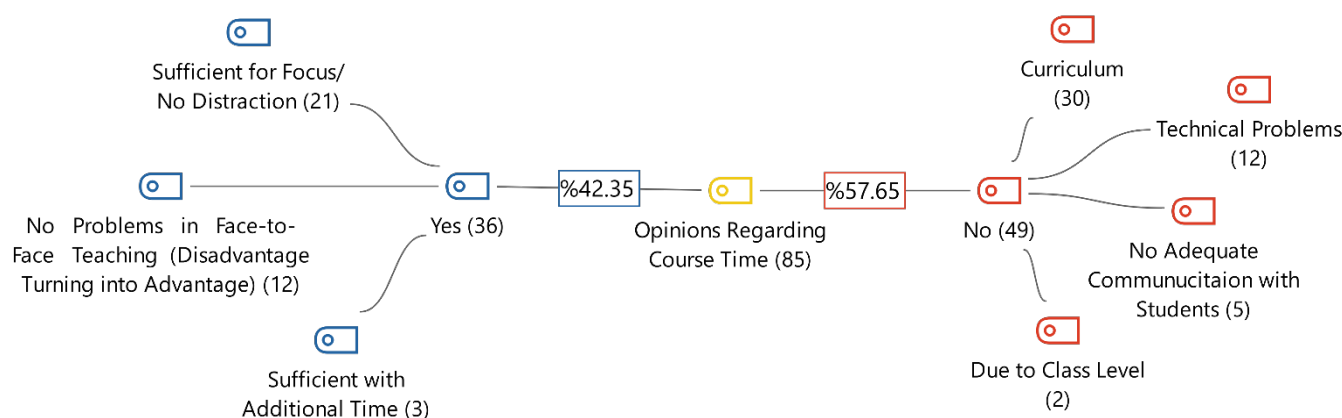


Figure 3. Regarding the opinions of mathematics teachers on the 30-minute course duration in the DE process

According to Figure 3, 42,35% of the participant teachers consider it sufficient to reduce the lesson duration to thirty minutes in the DE process. In particular, they think that the duration is sufficient for the students not to be distracted and that it is an ideal duration because there were no in-class management problems like in face-to-face education. Some teachers also stated that the duration was sufficient if additional time was used. The opinions of the teachers regarding this finding are as follows:

T13: Yes. Because in a face-to-face education of 40 minutes, students could get bored and distracted. It was enough because there were no problems that could arise in the school environment.

T38: When the participation rate was low, it was effective because I got feedback more quickly and I spent less time on classroom management. However, when the participation rate was high, most of the time was spent on classroom management and solving students' attendance problems.

T41: Yes, it was enough. Since there was no problem in writing questions, I could spend more time lecturing. I think it is sufficient time to emphasize the essential parts of the subject without distracting the students.

T51: I can say that 30 min in DE was more than 40 min in face-to-face education. Because too many extra factors in face-to-face education reduce productive lesson time. However, I can say that 30 min in DE (the fact that there are few students may be a factor) was very productive and full.

T13: Time was not enough, but I could solve this problem with additional time.

According to Table 4, 57,65% of the participant teachers did not find the 30-minute lesson time limit in the DE process sufficient. Teachers find the lesson time insufficient, especially because of the intensity of the curriculum, technical problems experienced in the DE process, and inability to communicate with the students. The explanations of some teachers who found the duration insufficient are given below.

T17: The duration was not enough. It was not sufficient for a learning outcome. There was only enough time to explain the subject. In addition, there was a loss of ten minutes of time due to technical problems that students could not connect at the same time.

T26: The duration was not enough. The duration of the lesson decreased, but the intensity of the learning outcomes remained the same. We were spending a lot of time, especially to explain basic concepts. I also had time problems when I tried to answer questions. The curriculum should have been diluted in the DE process.

T42: The duration was not enough. because there was an indirect rather than a direct communication environment. You could not make eye contact with the student. When you called the student, sometimes he/she was not in front of the screen.

According to the data obtained from the teachers' opinions, the opinions of the teachers about the duration of the course in distance education varied; while some of them found this duration more efficient and sufficient than face-to-face education, others stated that the duration was insufficient due to technical problems, communication barriers and curriculum density.

Motivating Students in the DE Course

The views of mathematics teachers on how they motivate students in the DE process were collected under three categories: at the beginning of the lesson, during the lesson, and after the lesson. Figure 4 shows the codes and categories belonging to these codes.

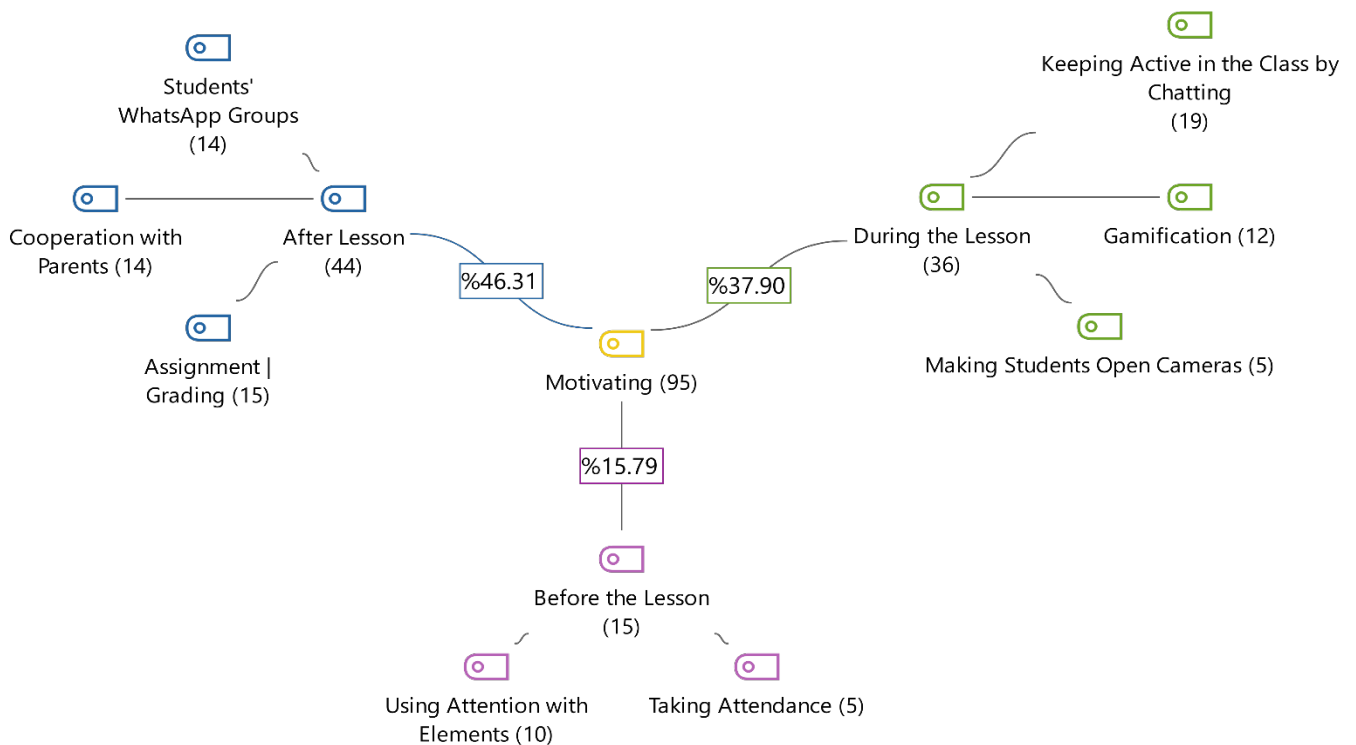


Figure 4. Participants' views on how they motivate students in the distance education process.

When Figure 4 is analyzed, the teachers within the scope of the research tried to keep the motivation of the students alive mostly after the lesson. They tried to ensure the students' motivation by assigning homework and grading the homework and staying in contact with the students and parents through WhatsApp groups. The opinions of some teachers regarding this finding are as follows:

T43: I tried to tell the students that I was with them and that the education continued by sending them homework and study notes that I had prepared myself. Taking notes was a source of motivation for the students. I tried to evaluate each activity using a grade.

T66: "I tried to provide motivation by constantly informing the students about the lesson from WhatsApp groups, having students solve different types of questions, and being in instant communication.

T35: "First of all, I contacted the parents before the start of the course period and explained how important attendance was in terms of subject integrity. At the same time, I informed the families of the students who did not attend the class by being in constant communication throughout the DE process. In this way, I attempted to create discipline at home by cooperating with the parents.

Teachers who expressed opinions on increasing students' motivation during the lesson in the DE process mostly chatted with students and encouraged them to take actions that would make them active. Teachers tried to ensure students' motivation during the lesson by ramification and making them turn on their cameras. The opinions of some teachers regarding this finding are as follows:

T34: I tried to engage in one-to-one dialog with the students. In this process, I saw that children needed to be listened to and mathematics teachers. I tried to create a learning environment that was mixed with conversation.

T44: We made the lessons fun with online games. In addition, from time to time, my directing students to competitions and activities such as the Bilge Kunduz website, code.org created excitement and curiosity in students. I motivated them by saying that I would give prizes (puzzles, and storybooks) to the first five students with high participation in the lesson.

T12: I think it motivates my students by opening the cameras to the lesson and asking them one by one how

they are and expressing that seeing them makes me happy.

To increase the motivation of the students before the lesson, the teachers used elements such as videos, stories, and tales and tried to motivate the students to participate in the lesson by taking attendance at the beginning of the lesson. The opinions of some teachers regarding this finding are as follows:

T51: I sent videos to arouse curiosity before the lesson. Sometimes we started the lessons with a song, and sometimes with a fairy tale. At the end of the lesson, we made fun endings by giving them exit tickets, and this curiosity motivated them.

T11: I tried to increase the participation and motivation of the students, especially by taking attendance before the lesson. Sometimes I gave small rewards to those who were in that lesson.

The teachers interviewed in the study used various strategies to keep students' motivation alive. They assigned homework to students, graded these homework assignments and kept in touch with students and parents through WhatsApp groups to ensure motivation after the lesson. These strategies included sending original notes to students, having them solve different types of questions, and being in constant communication with parents. During the lesson, making students active, making them turn on their cameras and establishing one-to-one dialogue with them were used as methods to increase motivation. Prior to the lesson, methods such as taking attendance at the beginning of the lesson and attracting students' attention with videos and fairy tales were used.

Effect of DE on Professional Development of Teachers

Within the scope of the last research problem of the study, the opinions of the teachers about their professional development and concerns in the DE process were collected in two categories: it improved them professionally and it made them anxious. Figure 5 shows the codes related to the teachers' opinions and the categories belonging to these codes.

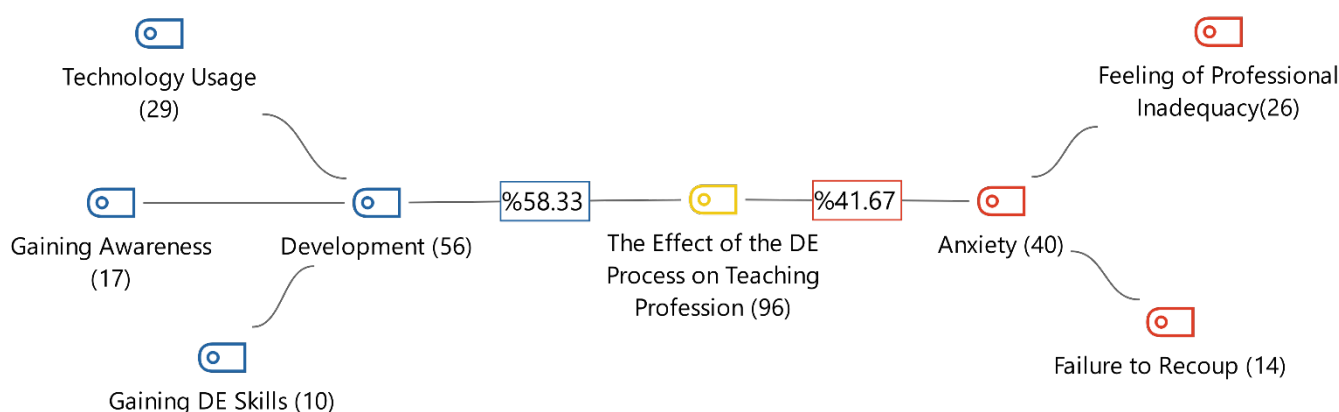


Figure 5. Effect of the DE process on teachers' professions

Figure 5 shows that more than half of the mathematics teachers think that they improved their professional education during the DE process. In particular, the use of different technologies, gaining awareness of their professional inadequacies, and gaining DE pedagogy stand out as the areas where they have improved themselves in the process. The opinions of some teachers who think that the DE process contributes to teacher development are as follows:

T41: It provided me with digital experience and made me aware of new applications and tools in this field. I do not think that I will have problems with digital teaching materials if DE is continued in the future. I think that my pedagogic skills regarding DE have improved.

T63: When we look at it as professional development, we can say that it helped us realise our deficiencies. At the same time, I think it was a good process in this respect as we realized that we needed to be open to innovations.

The situations that make teachers anxious during the process include the thought that they cannot compensate

for the learning losses experienced during the process in face-to-face education and the anxiety of professional inadequacy they experience in this process. The opinions of some teachers who stated that they were anxious during the DE process are as follows:

T2: I realized that we lack a lot in digital education. By conducting more research, more effective resources or materials can be found.

T32: It caused me to feel inadequate in my profession. I was concerned about the students' inability to achieve the learning outcomes.

T44: When face-to-face education is switched to face-to-face education, we have concerns both as parents and teachers about adapting our students to the lessons and overcoming their deficiencies.

According to the views of the teachers above, more than half of the mathematics teachers think that they have improved their professional training during the DE process. Especially the use of different technologies, the realisation of their professional inadequacies and the acquisition of DE pedagogy stand out as the areas where they improved themselves in the process. Among the situations that worried the teachers during the process were the thought that the learning losses experienced in the process could not be compensated in face-to-face education and the concern of professional inadequacy they experienced in this process.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

In this study, the views of lower secondary school mathematics teachers on the DE process were investigated. To this end, answers five subproblems were sought.

The first sub-problem focused on the extent to which mathematics teachers could include skill-based questions in the DE process. The study revealed that while the majority of lower secondary school mathematics teachers included skill-based questions in the DE process, approximately one-third of them could not. They stated that while skill-based questions could be included during the lesson in face-to-face education, in the DE process, due to the limited time and the structure of the questions, they were given to the students as homework, additional time was used, and the lectures were supported by videos. They also stated that they could not include them adequately due to the level difference between the students, the difficulty of solving skill-based questions in DE, the students not attending the lesson regularly, the long explanation of these questions, and the limited time. It is also among the findings of the study that it was not as easy to focus students' attention on the question as in face-to-face education. It is noteworthy that the limited time given was the common opinion of the participants who answered both yes and no. In addition to the participants who argued that they could not include skill-based questions in a thirty-minute period, there were also participants who had the same opinion and gave skill-based questions to students with in/out-of-class activities. From this, it can be concluded that live lesson time was not an appropriate time to include skill-based questions in mathematics teaching. In addition, since 8th grade students are in the LGS (central examination for passing to high schools) process, it has been determined that teachers who taught at this grade level paid more attention to include skill-based questions. In the intermediate grades, it was aimed to teach the learning outcomes first. Considering that the quality of the questions increases students' motivation toward the lesson (Belcastro, 2017), they also stated that they had difficulty in including skill-based questions in DE because they were more performance-based, more related to real life, and led to interpretation and analytical thinking (Kuzu, 2020). In fact, teachers made negative evaluations about the process in that students did not answer the questions posed during live lessons (Baki & Çelik, 2021) and therefore could not interact sufficiently while solving these questions. Similarly, teachers stated that mathematics teachers had difficulty in including these questions in DE because mathematics has a procedural aspect and it is difficult to transfer both operations and drawings to the screen with a phone or computer mouse (Kilit & Güner, 2021).

When the findings related to the second problem of the study, which is to what extent lower secondary school mathematics teachers are able to perform measurement and evaluation in DE, seven out of every ten participants gave a negative answer. In this process, since the opening and closing of schools constantly changed, the exam dates also changed accordingly. The uncertainty of the process had a negative impact on the measurement and evaluation. In addition, the announcement by MoNE (2020) that there would be no written exams in this period

may have caused both the inability to make measurements and evaluations and the formation of a code for by observation. Measurement and evaluation mean distinguishing successful and unsuccessful students, ensuring justice, and giving students the score they deserve (Sarı, 2020). Therefore, in this process, not being able to ensure fairness in measurement and evaluation is one of the biggest concerns of teachers (Kilit & Güner, 2021). The possibility of cheating on online and unsupervised exams is perceived by teachers as an injustice against working students (Erzen & Ceylan, 2020). In addition, the lack of a necessary and sufficient environment for measurement and evaluation made the process more difficult. In addition, the fact that participation in the lesson was not compulsory also reduced the participation rate of the Students. Baki and Çelik (2021) stated that teachers did not conduct any measurement and evaluation due to the low attendance of students in general. Therefore, one of the most difficult stages of the process for mathematics teachers was the lack of participation obligation and the need for teachers to conduct assessment and evaluation independent of grades in order to determine which subjects students understood and which subjects they lacked. It is known in the literature that teachers do not consider themselves sufficient in preparing assessment and evaluation activities in DE (Kear et al., 2012). On the other hand, from the opinions of the mathematics teachers who tried to make assessments and evaluations, we can say that they primarily made assessments by scoring according to their participation in the lesson. In this process, teachers stated that they tried to ensure students' regular participation in the lesson before making assessments and evaluations. Teachers also stated that they mostly used homework assignments and online tests in assessment evaluation. Similarly, they stated that they conducted assessment and evaluation through homework assignments and used tests and exercises in the DE process; (Özgül, Yıldız, & Ceran, 2020; Dere & Cankaya, 2022; Coşkun Şimşek et al., 2022). On the other hand, Adıgüzel and Adıgüzel (2020) stated in his study that the participants applied for open-ended written exams because they were the most appropriate and applicable in the pandemic process. In addition, the teachers also used homework and tests in distance education, which they were used to and used in face-to-face education. Mathematics teachers working in BILSEM emphasized that measurement and evaluation were not carried out in their institution.

Regarding the third problem of the research, whether the 30-minute EBA live lesson duration was sufficient for mathematics teaching, more than half of the mathematics teachers answered no and a smaller number answered yes. Teachers who answered as no had insufficient time due to the curriculum, technical problems, and the class level caused by the lack of time, but they found enough time to communicate with the students. Similarly, the study revealed that science teachers spent between 30 and 60 minutes for a lesson in the DE process, and this time was found to be insufficient by teachers for the science lesson (Bakioğlu & Çevik, 2020; Dere & Cankaya, 2022). Again, it was determined that teachers working at different levels and branches found the course duration short, experienced problems such as not being able to start the lesson on time, technical problems, and lack of communication and interaction (Arslan & Şumuer, 2020). In addition, explaining the topics, solving the questions, making the students comprehend the subject cannot be fulfilled within the live lesson time determined in DE (Özçakır Sümen, 2021). On the other hand, the participants who thought that the duration of the live lesson was sufficient thought that the duration was sufficient for more focus and motivation, and that more time in front of the screen would distract the student's attention and bore the student. They thought that thirty minutes of class time was sufficient when there were no technical problems, when students entered the lessons on time, and when the lesson was taught in intermediate classes. On the other hand, teachers working in BILSEM stated that they conducted the lessons 40 minutes on different platforms such as Zoom since there was no live lesson assignment in EBA. One of the skills that teachers should have in online learning environments is time management skills (Phelps & Vlachopoulos, 2020), which directly affects learning success (Caplan & Graham, 2008). Therefore, not only the time management skills of the teacher but also the intensity of the curriculum, technical problems, and student readiness are the most important factors affecting the adequacy of the course duration in DE.

Although the DE process positively affects teachers' professional development, it can also cause teachers to realize their professional inadequacies and uncertainties in education, which increases their anxiety. According to the results of the study, more than half of the mathematics teachers believes that the DE process contributed positively to their professional development. In particular, the use of technological tools, pedagogical approaches, and the formation related to DE can be stated to have this positive effect. This finding of the study supports Bakioğlu

and Çevik's (2020) finding that teachers' technology uses and professional development are positively affected in the DE process. It can be said that teachers had the opportunity to realize their professional inadequacies by more actively meeting digital technologies and thus felt the need to improve themselves. Based on the opinions of the teachers, it can be interpreted as DE playing an important role in increasing teachers' digital skills and professional competencies. However, in addition to these positive developments, the DE process also caused anxiety among teachers. Teachers were not only worried about how to compensate for the learning losses experienced by students in face-to-face education but also expressed a sense of professional inadequacy in this process. Similarly, Ünal and Bulunuz (2022) reported that teachers felt inadequate in motivating students. The rapid advancement and integration of technology creates stress and anxiety for teachers in terms of adapting to new technological tools and using these tools within a pedagogical framework (Dong et al., 2019). These concerns may stem from the uncertainties that DE brings with it, technological inadequacies, and a lack of sufficient information on how DE affects the teacher-student relationship.

During the distance education process, students experienced a loss of motivation and lack of motivation. Teachers used different strategies to involve students in the teaching-learning process (Demir & Özdaş, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020). Teachers' strategies for increasing student motivation in the DE process are quite diverse. Most teachers focused on maintaining student motivation after the lesson. By actively using homework and grading methods, teachers tried to keep students in a continuous learning environment. They also supported this motivation by communicating with students and parents through messaging platforms such as WhatsApp. These strategies remind students that they are in a continuous learning process. In particular, T43's statement that they are with the students with the homework and grades given to them can be counted among the approaches that can help overcome the sense of isolation brought by the DE process. As for the methods to increase student motivation, it can be stated that teachers adopted interactive and student activation strategies. In this process, teachers' use of gamification methods helped the lesson to have an entertaining structure that can attract students' attention rather than a boring and monotonous structure. In T44's statement, it can be stated that the approach of making the lesson fun with online games and using the reward system are among the strategies that can be effective in increasing student motivation. It can be stated that teachers' strategy of one-to-one communication by having students turn on the camera helps maintain the bond between students and teachers. In terms of pre-lesson strategies, teachers used different elements (videos, stories, tales) to attract student interest. These methods can be interpreted as ensuring that the student's motivation is high at the beginning of the lesson and encouraging active participation in the lesson. Similarly, Alper (2020) supports the result of our research that teachers communicate with their students using various technologies (such as Whatsapp, telephone) during the DE process and provide students with motivation by giving them the right to speak to as many students as possible in the lesson (Özçakır Sümen, 2021).

This research has revealed some important findings and trends. However, the following recommendations can be offered for further research and investigation:

The results of the current study indicate that teachers need more support and training to overcome the challenges they face in the distance learning process. Training programs should be developed to enable teachers to effectively incorporate skills-based questions into their lessons. In addition, teachers need more guidance and support in implementing assessment and evaluation strategies. Such training can help teachers manage DE processes more effectively. Concurrent mentoring and consultancy programs can help teachers cope with the challenges they face in the DE process. This can especially help teachers in the implementation and adaptation process of new technologies and strategies. Mentors or advisors can provide real-time feedback to teachers and help them quickly improve their teaching processes by suggesting strategies and techniques that can be immediately implemented. This can help teachers to better serve students while supporting their own professional development.

Technology use and integration are critical factors for effectiveness in distance education. The ability to use technological tools and programs effectively is important for teachers to manage their educational process effectively. However, teachers often have to distance teaching without adequate training in the use of technology. Therefore, teachers can receive regular training in the use of technology. These trainings can help teachers reach students more effectively using technology. In this sense, platforms can be created where teachers can share their experiences and best practices. This can enable teachers to learn from and receive support from each other,

especially in the DE process. Collaboration among teachers can help develop technological competencies, pedagogical knowledge, and skills. Moreover, teachers observing each other's teaching strategies and receiving feedback can make them more effective in distance education. In this way, sharing and collaboration among teachers can increase teachers' perceptions of professional self-efficacy in terms of both pedagogy and technology use and help their professional development.

This research shows that live class time is insufficient for teaching mathematics. This indicates the need for more research on how to make the best use of class time and guidance on time management. In addition, teachers must have sufficient knowledge to develop strategies to minimize technical problems in distance education. Teachers need to be trained in different strategies for encouraging student participation, especially given that they spend a large proportion of their time engaging students. For example, teachers can encourage all students to actively participate in lessons by assigning responsibilities to specific students at the beginning and end of the lesson and changing these responsibilities continuously. Teachers can also use short questionnaires or feedback forms at the end of the lessons to obtain feedback from students. This feedback can help teachers improve their lessons and better respond to students' needs.

Technology access in DE is critical to ensure equal learning opportunities. Therefore, policies can be put in place to ensure that all students have access to appropriate technological tools and stable internet connectivity. Access to technology can be a major challenge, especially for students living in rural areas or in low-income families. To overcome such problems, governments and educational institutions should support students by providing them with the necessary tools, such as tablets, computers, and internet connections.

Transferring assessment and evaluation strategies to online settings has been a major challenge for teachers. This suggests that more guidance and training is needed for teachers in developing online assessment and evaluation strategies. In-service training for teachers on reliable and fair assessment and evaluation strategies in the online environment can help them overcome this challenge. However, in a distance learning environment, traditional exam formats may not always work. Therefore, various digital assessment tools can be used. For example, online quizzes, project-based assessments can be used. Formative assessment can also be used to focus on students' processes.

This study shows that teachers use various technological tools and programs to increase students' engagements in lessons. This suggests a need for the development of more teaching materials and resources for teachers and more guidance on how to make the best use of existing materials and resources.

Regular research and evaluations should be conducted to monitor and assess the effectiveness of distance education. This provides valuable information to identify best practices and shape future educational strategies.

REFERENCES

- Adıgüzel, A., & Adıgüzel, N. (2020). Koronavirüs sonrası eğitim uygulamaları: Öngörüler, alternatifler [Educational practices after coronary virus: Forecasts, alternatives]. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 962-973. <https://doi.org/10.31576/smryj.531>
- Akıncı, M. & Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi* [The problems encountered by pre-service mathematics teachers in distance education practices and solution suggestions], (85), 359-376. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71584/1151919>
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi [Analysis of educational information network (EBA)] *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/28248/300311>
- Akyol, C. (2020). Turizm eğitimi alan öğrencilerin COVID-19 salgınına yönelik görüşleri [Opinions of undergraduate tourism students on the COVID-19 outbreak]. *Journal of Gastronomy Hospitality and Travel (JOGHAT)*, 3(1), 112-121. <https://doi.org/10.33083/joghat.2020.35>
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2020.1752051>

- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması [K-12 distance education in the pandemic process: a case study]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 45-67. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787735>
- Anıl, A., İlik, Ş. Ş., Alıcıoğlugil, E. & Üresin, E. (2022). Evde Eğitim Veren Öğretmenlerin Uygulama Sürecinde Yaşadıkları ve Pandeminin Evde Eğitim Sürecine Etkisi [Evaluation of Homeschooling Teacher's Experiences and the Effect of Pandemic on Home Education]. *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 4(1), 60-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/68985/1092306>
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları [Classroom management problems encountered by teachers in virtual classes during COVID-19 pandemic]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri [Assessment of teachers on the COVID-19 epidemic and problems encountered in distance learning process]. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1442067>
- Bakan, G., Bircan, M. A. & Akman, A. (2023). The investigation of the relationship between classroom teachers' views on distance education and beliefs about computer use in mathematics education. *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 5(2), 566-578. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.71>
- Baki, G. Ö., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri [Secondary mathematics teachers' mathematics teaching experiences in distance education]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320. <https://doi.org/10.51460/baed.858655>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic Process]. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.43502>
- Bakker, A., & Wagner, D. (2020). Pandemic: Lessons For Today And Tomorrow? *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09946-3>
- Balaman, T., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri [The opinions of teachers about compulsory distance education due to corona virus (COVID-19)]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1203036>
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı [Distance education perceptions of prospective teachers]. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020) Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma [A study on effectiveness of distance education, as a return of coronavirus (COVID-19) pandemic Process]. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1078525>
- Belcastro, S. M. (2017). Ask questions to encourage questions asked. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 27(2), 171-178. <https://doi.org/10.1080/10511970.2016.1171813>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] (2020a). "Education: From disruption to recovery", <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Nisan 2020.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] (2020b). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.377808>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAD*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Caplan, D., & Graham, R. (2008). *The development of online courses*. T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2. baskı, ss. 245-263) içinde. Edmonton, AB: Athabasca University.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Yayınevi.
- Çakmak, A., & Uzunpolat, Y. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre salgın döneminde uzaktan eğitim anlayışı [Distance education during the epistemic period according to religious culture and ethical knowledge teachers]. *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 855-892. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.916587>
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). *Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8 (1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çetin, M., Yılmaz, S. H., & İlhan, L. (2021). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim; Beden eğitimi ve spor öğretmenleri perspektifinden nitel bir araştırma [Distance education during coronavirus (COVID-19) pandemic; a qualitative research from the perspective of physical education and sports teachers]. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 136-161. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.882057>
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*. XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Coşkun Şimşek, M., İnam, B., Yebrem Özdamar, S., & Turanlı, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim [Distance education through the eyes of mathematics teachers]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi, 37(2), 629-653. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021073768>
- Daniel, S.J., (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış [Overview of distance education]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examining teachers’ opinions related to distance education in the COVID-19 process]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Dere, İ. & Akkaya, A. C. (2022). Distance Social Studies Courses in the Pandemic Period with the Experiences of Teachers. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1172-1206. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1035594>
- Develi, H. (2020). Dilimize Bulaşanlar, Türk Dil Kurumu Bilim Kurulu Üyesi Prof. Dr. Hayati Develi’nin Gündemdeki Bazı Tıp Terimleri ile İlgili Değerlendirme Yazısı. Retrieved from <https://tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/>
- Dilekçi, Ü. & Limon, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeyi [Investigation of teachers’ perceptions of “communication overload” related to COVID-19 pandemic]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 231-252.

<https://doi.org/10.37669/milliegitim.776450>

- Dinçer, S. (2016). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış*. <https://www.researchgate.net>
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C., & Zhai, X. (2019). *Exploring The Structural Relationship Among Teachers' Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Computer Self-Efficacy And School Support*. *Asia- Pacific Edu Res.* <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00461-5>
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi [Evaluation of the distance education process carried out during the epidemic period]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Düzgün, S. & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri [The opinions of the teacher candidates on distance learning practices in the COVID-19 pandemic process]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1) 619-633. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme [Urgent and compulsory move to distance education upon COVID-19: A general evaluation]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Ergüç-Şahan, B., & Parlak, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları [Problems encountered by classroom teachers during the pandemic period and solutions]. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2327-2407. <https://doi.org/10.26466/opus.883814>
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim [Higher education after COVID-19]. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020) Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. <https://doi.org/10.37217/tebd.683250>
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar [COVID-19 pandemic and distance education: Problems in implementation]. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 229-248. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71841/1154770>
- Eygü, H., & Karaman, Selçuk. (2013) Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Alguları Üzerine Bir Araştırma [A study on the satisfaction perceptions of the distance education students]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2020). COVID-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri [Prospective teacher' views on COVID-19 (Coronavirus)]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/56115/772126>
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri [Opinions of instructors who give lectures online about distance education]. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojq.74876>
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S., & Arslan, A. (2020) COVID-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Şube Rehber Öğretmenlerinin Gözünden Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi [Evaluation of the teacher, student and parents from the perspective of sciences advisory teachers during COVID-19 distance education process]. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239.

<https://doi.org/10.47714/uebt.811306>

- Horzum, B. (2003). Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği) [*Ideas of lectures about internet based education (Sakarya University Examples)*]. [Unpublished Master Thesis dissertation]. Sakarya University. Sakarya.
- International Labour Organization (ILO) [Uluslararası Çalışma Örgütü (2020a). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp_content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid_19_and_educatiOn_august_2020.pdf, Ağustos 2020
- International Labour Organization (ILO) [Uluslararası Çalışma Örgütü (2020b). “COVID-19 and the education sector. ILO sectoral brief”, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_dialogue/—sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf, Haziran 2020.
- Kalın, İ. (2020). Anadolu Ajansı. Retrieved from <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/turkiye-koronavirus-icin-etkin-onlemler-aldi/1765471>
- Karaca, İ., Özcan, M., Karaca, N., & Karamustafaoğlu, N. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi [Examining teachers' perceptions of the benefit of distance education]. *Humanistic Perspektife*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri [Turkish teacher candidates' views on distance education]. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması [What are the perspectives of teacher candidates on synchronous distance education? a survey study]. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., & Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, 58(3), 953-963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.015>
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri [Perspectives of mathematics teachers regarding web-based distance education in mathematics courses]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1) 85-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.803167>
- Ko, S. S., & Rossen, S. (2017). *Teaching online: A practical guide (4. baskı)*. New York, NY: Routledge.
- Korkmaz, E. (2021). COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ve google classroom: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri [Distance education and google classroom in the COVID-19 pandemic era: Attitudes and views of prospective mathematics teachers]. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 207-228. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.831517>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri [Teachers' views on distance learning]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi [Examination of the studies conducted on technology use in special education]. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(3), 47-70. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.676961>
- Kuzu, O. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmeni adaylarının sınav

performanslarının değerlendirilmesine yansımaları [Reflection of pandemic distance education process on evaluation of the exam performance of preservice mathematics teachers]. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239-271. <https://doi.org/10.20493/birtop.817549>

- Machado, C. (2007). Developing an e-readiness model for higher education institutions: Results of a focus group study. *British Journal of Educational Technology*, 38(1), 72- 82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00595.x>
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Investigation of teacher's opinions about distance education processes of students who receive special education during the COVID-19 pandemic period]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MoNE (2020a). Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/resm-egitim-ve-ogretim-kurumlari-icin-yuz-yuze-telafi-tamamlama-ve-uyum-egitimi-31-agustosta-baslayacak/haber/21055/tr>.
- MoNE (2020b). Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-canli-yayinda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/23626/tr>
- MoNE, (2021). 68 Bin 241 Tablet Bilgisayar Daha Öğrencilere Ulaşıyor. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/68-bin-241-tablet-bilgisayar-daha-ogrencilere-ulasiyor/haber/22656/tr>
- OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing, Paris.
- Özcan, B., & Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği [Teachers' roles and competencies in online distance learning during the COVID-19 pandemic crisis: a case of physical education teachers]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 459-475.
- Özçakır-Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması [How are primary school mathematics lessons conducted in the distance education? a case study]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 8 (3), 662-674. <https://dergipark.org.tr/pub/asead/issue/64362/970794>
- Özdemir Baki, G., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri [Secondary mathematics teachers' mathematics teaching experiences in distance education]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320. <https://doi.org/10.51460/baed.858655>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi [The examination of stakeholders' opinions on distance education during the COVID-19 epidemic]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. (2020). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, <https://doi.org/10.2399/yod.20.726951>
- Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of Turkish course with distance education according to teachers' views]. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim* 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Özyıldırım Gümü, F. (2023). Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaokullardaki Matematik Dersleri [Mathematics courses in elementary schools during distance education

process from the perspectives of pre-service mathematics teachers]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 148-166 <https://doi.org/10.37217/tebd.1179323>

Phelps, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09989-x>

Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunitiescovid-19-pandemic>.

Sağlık Bakanlığı, (2020). *Covid-19 Bilgilendirme Sayfası, Covid-19 Nedir?* Erişim Adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? [Distance education in lockdown period: Why we should not quarantine measurement and evaluation?]. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/55302/730598>

Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar [Problems encountered by classroom teachers in the covid-19 pandemic distance education Process]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>

Selçuk, Z. (2020a). Basın Açıklaması (25.03.2020). Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr>

Selçuk, Z. (2020b) Basın Açıklaması (20.03.2020). Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>

Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi [Evaluation of distance education process due to new type of coronavirus (SARS-CoV2) pandemic with the opinions of elementary school classroom teachers]. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799>

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması [Case study as a research method]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695>

Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>

Telli, Y. S., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi [The coronavirus and the rising of online education]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO. (2020, 1 Mayıs). Erişim adresi: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO, (2020B). *Alternative solutions to school closure in Arab countries to ensuring that learning never stops Covid-19 education response*. Education 2030, 1-7.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.

Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler [The views and suggestions of science teachers on distance education practices during the COVID pandemic period and subsequent processes].

Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim 49(1), 343-369.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>

Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma [Are teachers ready for e-learning? A study on exploring e-learning readiness of teachers]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),54-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/55203/759099>

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.

WHO (2020). *What is A Covid-19?* Retrieved from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖK, (2020) Basın Açıklaması (26.03.2020). Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>

Zhu, X., & Liu, J. (2020). *Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions*. In *Postdigital Science and Education* 2(3). 695–699). Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş: 2019 sonlarında Çin'in Wuhan kentinde başlayıp hızla küreselleşen COVID-19 pandemisi, dünya genelinde yaşamın birçok alanında kesintilere, önemli zorluklara ve hızlı adaptasyon gereksinimlerine yol açmıştır. Türkiye, bu küresel krizden nasibini alarak, sağlık, ekonomi ve özellikle eğitim gibi sektörlerde derinlemesine dönüşümler yaşamıştır. COVID-19 pandemisi sırasında Türkiye'de eğitim, acil uzaktan eğitim (UE) ve dijital platformların kullanımına hızlı bir geçiş yaşamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010'da başlatılan FATİH Projesi kapsamında ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden, öğrenci ve öğretmenlere ders materyallerine ücretsiz erişim imkânı sağlamıştır (Aktay & Keskin, 2016). MEB, pandemi döneminde EBA'nın içeriğini genişleterek, öğretmenlerin gönüllülük esasına göre hazırladığı ders videolarını eklemiş ve TRT ile iş birliği içinde EBA TV kanallarını kurarak, internet erişimi olmayan öğrencilere yönelik eğitim içeriği sağlamıştır (MEB, 2020a; MEB, 2020b). Ayrıca, öğrenci ve öğretmenlerin eş zamanlı olarak sanal ortamda bir araya gelmelerini sağlayan EBA Canlı Sınıf uygulaması ile UE'ye erişim daha da genişletilmiştir. Bu uygulama, öğretmenlerin ders anlatımını ve materyal paylaşımını kolaylaştırarak, eş zamanlı öğrenme deneyimlerini desteklemiştir (MEB, 2020b). COVID-19 salgını, eğitim sistemlerinde ani ve beklenmedik değişiklikleri zorunlu kılmış, özellikle uzaktan eğitimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur (Bozkurt et al., 2020). Fakat, UE'ye geçiş, öğretmenler için pek çok zorlukla birlikte gelmiştir. Öğretmenler, teknoloji kullanımı, çevrimiçi pedagojik yaklaşımlar ve öğrencilerin UE'ye uyumu gibi yeni yeterlilikler kazanmak zorunda kalmışlardır (Allen, Rowan ve Singh, 2020; Daniel, 2020). Bu süreçte, eğitimcilerin teknolojik yeterlilik eksikliği ve UE uygulamalarına karşı çekinceleri, eğitim kalitesinde düşüşlere yol açabilecek önemli bir engel olarak belirlenmiştir (ILO, 2020).

Öğretmenlerin yeni normale uyum sağlama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları yeni beceriler, özellikle pedagojik stratejiler ve teknolojik araçların etkili kullanımı konusunda yeterli veri ve araştırma bulunmamaktadır (Zhu ve Liu, 2020). Ayrıca, dünya genelindeki eğitim sistemlerinde pandemi sonrası beklenen değişiklikler ve bu değişikliklere uyum sağlama kapasitesi konusunda kapsamlı bir anlayış eksikliği söz konusudur (Bakker & Wagner, 2020). Öğretmenlerin, teknoloji entegrasyonu konusundaki eğitim ihtiyacı, özellikle TIMSS 2019'un sonuçlarına göre, pandemi öncesinde de belirgin iken, pandemi sonrası bu ihtiyacın daha da arttığı düşünülmektedir. UE uygulamalarında, öğretmenler sıklıkla içeriği dijital formata dönüştürme yaklaşımını benimsemesine rağmen, bu stratejilerin etkinliği sorgulanmaktadır (Ko ve Rossen, 2017). Öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yeterlilikleri ve bu süreci nasıl ele aldıkları, uzaktan eğitimin verimliliğini önemli ölçüde etkileyecek bir faktör olarak görülmekte ve Türkiye'de matematik öğretmenlerinin bu süreçte yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca, literatürdeki çalışmaların çoğunluğu genelde öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş ve matematik öğretmenleri ile doğrudan ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve UE uygulamalarındaki yeterliliklerinin artırılması, özellikle pandemi sonrası dönemde, eğitim kalitesinin artırılmasında kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırma, öğretmenlerin UE sürecine adaptasyonunu, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için geliştirdikleri stratejileri derinlemesine inceleyerek literatürdeki bu boşluğu

doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, pandemi sonrası eğitimde beklenen değişimlere yönelik bir yol haritası sunarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının gelecekte daha dirençli ve esnek olmalarını sağlamak için önerilerde bulunacaktır. UE sürecindeki matematik öğretmenlerinin deneyimlerini, bu sürecin onlara neler kattığını ve sürecin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Temel olarak, araştırma "Matematik öğretmenlerinin UE sürecine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt bulmayı hedeflemektedir.

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışması, belli bir durumu derinlemesine incelemeyi amaçlar ve bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin UE sürecine yönelik görüşleri durum olaral ele alınmıştır. Araştırma, matematik öğretmenlerinin UE sürecinde yaşadıkları zorluklara, UE'nin avantajları, dezavantajları ve mesleki yeterliklerindeki değişimlerine ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim yılında Türkiye'de çeşitli okullarda görev yapan 75 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okul türü ve mesleki deneyimine göre sınıflandırılmıştır. Veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Toplanan veriler, MAXQDA nitel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlama yöntemi kullanılarak veriler kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcılarla paylaşarak onayları alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına, veri analizi aşaması iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç: Araştırmada ilk olarak, UE sürecinde öğretmenlerin beceri temelli soruları nasıl ele aldıkları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunun derslerinde bu tür sorulara yer vermiş olduğunu, ancak bunu genellikle ders içi/dışı etkinlikler, dijital ve yazılı kaynaklar kullanarak gerçekleştirmiş olduklarını ortaya koymuştur. UE'de zaman kısıtlamaları ve öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları nedeniyle bazı öğretmenlerin bu sorulara yeterince yer veremediğini ancak teknolojik araçları ve ek kaynakları kullanarak bu eksikliği gidermeye çalışmış olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler yüz yüze eğitime kıyasla online ortamda öğrencilerin dikkatini sorulara odaklamanın daha zor olduğunu ve bu yüzden çoğunlukla sadece temel kazanımlara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu telafi etmek için ödevler, WhatsApp grupları üzerinden paylaşımlar ve video izletme gibi yöntemlerle destek sağlamaya çalışmışlardır. Soruların niteliğinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı (Belcastro, 2017) düşünüldüğünde daha fazla performansa dayalı, gerçek hayatla daha fazla ilişkili, yoruma ve analitik düşünmeye yönlendirmesi (Kuzu, 2020) nedeniyle beceri temelli sorulara UE'de yer vermekte zorlandıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin pandemi döneminde UE sürecinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının bu süreçte ölçme ve değerlendirmeyle ilgili olumsuz görüşler belirttiği; ancak nispeten daha az bir kısmının olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, pandemi sürecinin belirsizliğinin, yani okulların açılıp kapanma durumlarının, istedikleri gibi etkili ölçme ve değerlendirme yapmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, tüm öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanamaması, öğrencilerin derslere katılım konusundaki isteksizlikleri ve yeterli kaynağa erişim eksikliği gibi nedenlerle yeterli ölçme ve değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Baki ve Çelik (2021), öğrencilerin genel olarak derslere katılımın istenen düzeyde olmaması nedeniyle öğretmenlerin herhangi bir ölçme-değerlendirme yapmadıklarını ifade etmiştir. Öte yandan, ölçme ve değerlendirme yapabildiklerini belirten öğretmenler, teknolojiyi kullanarak ve özellikle gözlem yoluyla değerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. BİLSEM'de görevli matematik öğretmenleri, farklı bir eğitim modeli uyguladıkları ve not bazlı değerlendirmenin bulunmadığı için bu süreçte ölçme ve değerlendirme konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

UE sürecinde öğretmenlerin ders sürelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını, ders süresinin otuz dakikaya indirilmesini yeterli bulmaktadır. Bu öğretmenler, kısaltılmış sürenin öğrencilerin dikkatini dağıtmadığı, sınıf içi yönetim problemlerinin yaşanmadığı ve bu nedenle ideal olduğu görüşündedir. Ayrıca, ek süre kullanımının ders süresini yeterli kıldığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin diğer yarısı da 30 dakikalık ders süresini yetersiz bulmaktadır. Bu görüşü savunanlar, müfredatın yoğunluğu, UE sürecinde karşılaşılan teknik sorunlar ve öğrencilerle etkili iletişim kuramama gibi nedenlerle bu süreyi yetersiz görmekteyler. Süreyi yetersiz bulan öğretmenler, derslerin bu sürede verimli bir şekilde işlenemeyeceği konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak farklı kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin ders süresini kısa buldukları, zamanında derse başlayamama, teknik aksaklıklar ve iletişim ve etkileşim eksikliği gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Arslan ve Şumuer, 2020).

Araştırmada, UE sürecinde öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu sağlama yöntemleri ders sonrası, ders esnasında ve ders öncesinde olmak üzere üç ana kategoride incelenmiştir. Ders sonrasında, öğretmenler ödev atama ve bu ödevlere not verme yöntemini kullanarak öğrencilerin motivasyonunu diri tutmaya çalışmışlardır. Ayrıca, WhatsApp grupları aracılığıyla hem öğrencilerle hem de velilerle sürekli iletişim halinde kalarak motivasyonu artırmaya çalışmışlardır. Ders esnasında ise,

öğretmenler öğrencilerle sohbet ederek ve onları derse aktif olarak katılmaya teşvik ederek motivasyonu artırmaya odaklanmışlardır. Oyunlaştırma tekniklerini kullanarak ve öğrencilerden kameralarını açmalarını isteyerek, ders içindeki ilgiyi ve etkileşimi teşvik etmişlerdir. Ders öncesinde ise motivasyonu artırmak için öğretmenler video, hikâye, masal gibi çeşitli materyalleri kullanmış ve dersin başında yoklama alarak öğrencilerin derse aktif katılımlarını teşvik etmişlerdir. Benzer şekilde Alper (2020), öğretmenlerin UE sürecinde öğrencileri ile çeşitli teknolojilerden (Whatsapp, telefon gibi) faydalanarak iletişim kurmaları ve aynı zamanda derste de olabildiğince daha çok öğrenciye söz hakkı tanıyarak (Özçakır Sümen, 2021) öğrencilerin motivasyonlarını sağlamaları araştırmamızın bu sonucunu desteklemektedir.

UE sürecinde, matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmı mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerine inanmaktadır. Bu gelişim, özellikle farklı teknolojik araçların kullanımına hâkim olma, kendi mesleki yetersizliklerinin farkına varma ve UE pedagojisinin öğrenilmesi gibi alanlarda daha belirgin olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın bu sonuçları Bakioğlu ve Çevik'in (2020) öğretmenlerin UE sürecinde teknoloji kullanımının ve mesleki gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirlediği sonucunu desteklemektedir. Ancak aynı süreç, öğretmenlerde belirgin kaygıları da beraberinde getirmiştir. Bu kaygılar, özellikle UE sürecinde ortaya çıkan öğrenme kayıplarının yüz yüze eğitimle telafi edilemeyeceği endişesi ve yaşanan bu dönemdeki mesleki yetersizlik kaygısından kaynaklanmaktadır. Bu durumlar, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hissetmelerine rağmen, mevcut şartlar altında öğrencilere gereken eğitimi tam anlamıyla sağlayamama endişelerini de artırmıştır. Bu araştırma sonucuna paralel olarak Ünal ve Bulunuz (2022) öğrencilerin motivasyonunu sağlamada öğretmenlerin yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir.

UE sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için kapsamlı destek ve hedefli eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, beceri temelli soruları etkin bir şekilde derse entegre etme, ölçme ve değerlendirme stratejileri, teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimi konularında eğitimler önem arz etmektedir. Eş zamanlı mentorluk ve danışmanlık programları, öğretmenlere yeni teknolojileri ve stratejileri benimsemeye ve uygulamada rehberlik edebilir. Ayrıca, teknolojiye erişimin kolaylaştırılması, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için eşitlikçi öğrenme fırsatlarının artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterlilik kazanmaları ve en iyi uygulamaları paylaşmalarını teşvik etmek için platformlar oluşturulmalı, aynı zamanda çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır. Son olarak, uzaktan eğitimin etkinliğini sürekli izlemek ve değerlendirmek için düzenli araştırmalar ve değerlendirmeler yapılmalı, bu süreçte elde edilen bulgular gelecekteki eğitim stratejilerinin geliştirilmesinde kullanılmalıdır.

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi¹

Sadık Yüksel SIVACI¹  Yasemin KUZU² 

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur, Türkiye

sysivaci@mehmetakif.edu.tr

² Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Kırşehir, Türkiye

yaseminkuzu@ahievran.edu.tr (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 27.08.2023

Kabul: 08.10.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

İhtisas,
Senato,
Sıralama Yargıları,
İhtiyaç Belirleme
Yaklaşımları,
Bölgesel Kalkınma

Bu çalışmada ihtisas üniversitelerindeki senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının farklı değişkenlere göre ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından "Üniversitelerimizin Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyona Farklılaşması ve İhtisaslaşması" projesi kapsamında ihtisas üniversitesi olarak belirlenen 22 üniversitenin senato üyeleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 208 senato üyesinden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırmanın benimsendiği çalışmada senato üyelerinden dört farklı ihtiyaç belirleme yaklaşımını (analitik yaklaşım, farklar yaklaşımı, betimsel yaklaşım ve demokratik yaklaşım) öncelik sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen veriler Excel ortamına aktarılarak yargı yaklaşımlarından sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmiştir. Çalışmanın sonucunda senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarında ilk sırada analitik yaklaşım yer almıştır. Bunu takiben ikinci sırada farklar yaklaşımı, üçüncü sırada betimsel yaklaşım ve son sırada ise demokratik yaklaşım bulunmaktadır. Senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının önem sırası cinsiyete ve akademik ünvana göre farklılık göstermiştir.

Scaling the Needs Assessment Approach of Senate Members at Specialized Universities with Rank-Order Judgments

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 27.10.2023

Accepted: 08.10.2023

Published: 29.10.2023

Keywords:

Specialization,
Senate,
Rank Judgment,
Needs Assessment
Approaches,
Regional Development

In this study, it is aimed to scale the needs assessment approaches of senate members in specialized universities according to different variables. In this context, senate members of 22 universities, which were determined as specialization universities within the scope of the "Regional Development Oriented Mission Differentiation and Specialization of Our Universities" project by the Council of Higher Education, were included in the study. The study group consists of 208 senate members determined by convenience sampling method. In the study, in which descriptive research was adopted, one of the quantitative research methods, members of the senate were asked to rank four different needs assessment approaches (analytical approach, differences approach, descriptive approach and democratic approach) in order of priority. The data obtained were transferred to the Excel environment and scaled by rank-order judgments, one of the judgment approaches. As a result of the study, the analytical approach took the first place in the needs determination approaches of the members of the Senate. Following this, there is the difference approach in the second place, the descriptive approach in the third place and the democratic approach in the last place. The order of importance of the needs identification approaches of the senate members differed according to gender and academic title.

Atıf/Citation: Sivacı, S.Y. & Kuzu, Y. (2023). İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1515-1525.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Üniversiteler bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olarak yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak üzere kurulan yükseköğretim kurumlarıdır (Kalkan & Tepeli, 2020). Temel misyonu bilginin üretilmesi, yayılması ve eğitim olan üniversitelerin bu faaliyetlerine araştırma faaliyetlerinin de eklenerek toplumsal kalkınmaya katkı sağlanması, girişimci üniversite kavramını gündeme taşımaktadır. Son dönemlerde üniversitelerin bulunduğu bölgedeki rolü, bölgesel stratejilerde değişiklikler meydana getirmiş ve yeni politikalarda önemli bir konum kazanmıştır (Charles, 2003). Bu bağlamda bütün üniversitelerin aynı hedefe odaklanarak sonuç itibariyle tek tip üniversite kavramının ortaya çıkması tepki görmeye başlamış; dünyada özellikle yükseköğretime yoğun kitlesel başvuruların artmasıyla, devlet, vakıf, mesleki, teknolojik gibi yeni üniversite tanımlarının ortaya çıkması ile tek tip bir üniversite kurumundan bahsedilemeyeceği gerçeği ön plana çıkmıştır (Hazelkorn & Huisman, 2008).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de tüm üniversitelerin benzer faaliyetlerde bulunmaları ve aynı misyona sahip olmalarının kendilerini geliştirmelerini engelleyen bir durum olduğu tespit edilmiş ve üniversitelerin eğitim, araştırma ve teknoloji üretimi, bölgesel kalkınmaya katkı sağlama gibi farklı misyonlara sahip olmasına gerek duyulmuştur. Bu düşünceyle yola çıkılarak üniversitelerin bir yandan bölgesel kalkınmaya katkılarını artırırken bir yandan da belirli alanlarda uzmanlaşmaya teşvik etmek amacıyla, özellikle 2006 yılından sonra kurulmuş olan üniversitelere yönelik Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Kalkınma Bakanlığının işbirliği ile "Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması" projesi yürürlüğe konmuştur. Bu proje kapsamında öncelikle beş üniversite üzerinde ihtisaslaşma çalışmaları başlatılmıştır (YÖK, 2018). 2022 itibariyle bu sayı 22'ye yükselmiş (YÖK, 2021) olup kurum ve ihtisaslaşma alanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 2022 İtibariyle YÖK Tarafından Seçilen Pilot Üniversiteler ve İhtisaslaşma Alanları

Üniversite	İhtisaslaşma Alanı
Aksaray Üniversitesi	Spor ve Sağlık
Artvin Çoruh Üniversitesi	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler
Bartın Üniversitesi	Akıllı Lojistik ve Bütünleşik Bölge Uygulamaları
Bingöl Üniversitesi	Tarım ve Havza Bazlı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Hayvancılık
Düzce Üniversitesi	Sağlık ve Çevre
Hitit Üniversitesi	Makine ve İmalat Teknolojileri
Kastamonu Üniversitesi	Ormancılık ve Tabiat Turizmi
Kırklareli Üniversitesi	Gıda
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Tarım ve Jeotermal
Muş Alparslan Üniversitesi	Hayvancılık
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Çay
Siirt Üniversitesi	Tarım ve Hayvancılık
Uşak Üniversitesi	Tekstil, Dericilik ve Seramik
Yozgat Bozok Üniversitesi	Endüstriyel Kenevir
Batman Üniversitesi	Enerji
Giresun Üniversitesi	Fındık
Gümüşhane Üniversitesi	Madencilik
Iğdır Üniversitesi	Katma Değeri Yüksek Tarımsal Ürünler
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Hassas Tarım Uygulamaları ve Yenilikçi İşleme eknolojileri
Munzur Üniversitesi	Stratejik Hammaddeler ve İleri Teknoloji Uygulamaları
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Doğal ve Kültürel Miras Turizmi

Bu üniversiteler, üniversitenin hâlihazırda var olan eğitim ve araştırma misyonları haricinde, bölgelerin sahip olduğu potansiyelleri üzerine yaptıkları projeler doğrultusunda yeni bir misyonla ilgili projeye dâhil olmuşlardır (YÖK, 2020). Dolayısıyla bu misyona uygun bir eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması büyük önem arz etmektedir. Eğitim programı, eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan ve yönetilen tüm öğrenme yaşantılarıdır (Glatthorn vd., 2009). Program geliştirmeyi ise

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi

Lunenberg (2011), eğitim programının planlanma, uygulanma ve değerlendirilmesi süreci olarak da tanımlamaktadır. Eğitim programının planlanması aşamasında programla ilgili kararlar vermek ve ilkeler oluşturmak veya kurumsal gelişim ve kurumsal kaynakların bölüştürülmesi amacıyla belirlenen bir dizi sistematik prosedür olarak tanımlanan ihtiyaç analizinin yapılması oldukça önemlidir. İhtiyaçlar doğru saptanmazsa, geliştirilen programlar ihtiyaçlara cevap veremez ve işlevsel olamazlar. Bu nedenle program geliştirme sürecinin en kritik çalışmaları ihtiyaç analizi basamağında yapılmaktadır.

İhtiyaçların analiz edilmesinde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Demirel (2015)'in yaptığı çalışmada; farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olmak üzere dört farklı ihtiyaç belirleme yaklaşımına değinilmiştir. Farklar yaklaşımına göre ihtiyaç, beklenen beceri düzeyi ile var olan beceriler arasındaki farkla ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkları tanımlamak ve bu farkları kapatmak için gereken adımları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Eğitim programlarının veya projelerin mevcut performanslarını ve hedeflerini karşılaştırarak ihtiyaçların belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla farklar yaklaşımı, eksiklikleri ve zayıf noktaları belirleyerek, bu eksikliklerin giderilmesi için planlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Demokratik yaklaşıma göre ihtiyaç; toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım ihtiyaç belirleme sürecine katılımın genişletilmesine ve farklı paydaşların görüşlerinin ve önerilerinin dikkate alınmasına odaklanmaktadır. Karar alıcıların sadece uzmanların değil, aynı zamanda programdan veya projeden etkilenecek olanların da katılımını teşvik etmektedir. Demokratik yaklaşım ile ihtiyaçların daha iyi anlaşılması ve programın veya projenin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Analitik yaklaşıma göre ihtiyaçlar gelecekte ortaya çıkması muhtemel durumlardan yola çıkarak belirlenmektedir. Bu yaklaşım, sayısal verileri, istatistiksel analizleri ve bilimsel yöntemleri kullanarak ihtiyaçları belirlemeye odaklanmaktadır. Araştırma, anketler, veri analizi ve rakamsal verilere dayalı değerlendirmeler bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Analitik yaklaşım, verilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılmakla birlikte kararların veriye dayalı olmasını sağlamaktadır. Son olarak betimsel yaklaşımda ise bir nesnenin yokluğu ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı yararlardan hareketle ihtiyaçlar belirlenir. Bu yaklaşım, ihtiyaçları tanımlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır. Eğitim programının veya projenin mevcut durumunu ayrıntılı bir şekilde açıklayarak, mevcut koşulları, süreçleri ve gereksinimleri anlamak için kullanılmaktadır. Betimsel yaklaşım, programın veya projenin mevcut durumunu resmetmekte ve bu resim üzerinden ihtiyaçları belirlemeye yardımcı olmaktadır.

Bu dört yaklaşım, ihtiyaç belirleme sürecini farklı açılardan ele alır ve farklı gereksinimleri belirlemek ve analiz etmek için farklı araçlar ve teknikler kullanır. Hangi yaklaşımın kullanılacağı, organizasyonun veya projenin özelliklerine, hedeflerine ve paydaşlarına bağlı olarak değişebilir. İhtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesi, programların veya projelerin başarılı bir şekilde planlanması ve uygulanması için kritik öneme sahiptir. Üniversitelerde akademik faaliyetleri düzenleyen, tartışan ve yönlendiren organ üniversite senatosudur (Oğuz vd., 2004). Senato, rektör başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurulunca seçilecek birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden oluşur. Konularını gereği önemli kararlar almak durumunda kalan senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede benimsedikleri yaklaşımlar önem arz etmektedir. Bu çalışmada "Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması" projesi kapsamında pilot üniversite olarak belirlenen üniversitelerin senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımları sıralama yargıları kanunu ile ölçeklenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının ölçek değerleri nasıldır?
2. İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının cinsiyete göre ölçek değerleri nasıldır?
3. İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre ölçek değerleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada seçilen modele, çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri toplama sürecine, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır

Araştırma Modeli

Senato üyelerinin liderlik tiplerine göre ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının sıralama yargıları kanunu ile ölçeklendiği bu çalışma, nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir çalışma niteliğindedir (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 akademik yılında "Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması" projesi kapsamında pilot üniversite olarak belirlenen 22 üniversitenin (bkz. Tablo 1) senato üyeleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan 208 senato üyesi araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının değerlendirilmesi formu kullanılmıştır. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının değerlendirilmesi formunda katılımcılara dört yaklaşımı temsilen sunulan uyarıcılar aşağıdaki şekildedir:

- A. Gelecekte ortaya çıkması düşünülen muhtemel durumlar önceliğidir. (analitik yaklaşım)
- B. Olması gereken durum ile mevcut durum arasındaki fark önceliğidir. (farklar yaklaşımı)
- C. Kar-zarar analizi yapmak önceliğidir. (betimsel yaklaşım)
- D. Referans grupların çoğunluğu tarafından istenilen değişiklikler önceliğidir. (demokratik yaklaşım)

Katılımcılardan tüm uyarıcıları birlikte düşünüp diğer uyarıcılarla karşılaştırarak öncelik sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Veri toplama aracı bilgisayar ortamında hazırlanarak çevrimiçi ortamda paylaşılmış ve 208 senato üyesine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklemede amaç, uyarıcıları gözlemci/uzman yargılarından veya denek tepkilerinden elde edilen veriler üzerinde farklı istatistiksel yöntemleri kullanarak daha hassas ve standart ölçekler geliştirilmesidir (Yalçın & Şengül Avşar, 2014). Ölçekleme, uyarıcılar arasındaki nitel verileri kullanarak nicel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Albayrak & Gelbal, 2015). Sıralama yargıları kanunu gözlemci/uzman kanılarının dikkate alındığı uyarıcı merkezli bir ölçekleme yöntemidir. Bu yöntemde N tane gözlemciden K tane uyarıcıyı her bir uyarıcıyı diğerleriyle kıyaslayarak öncelik sırasına göre artan sırada sıralaması beklenmektedir. Gözlemci yargılarının ortalama değeri yardımıyla uyarıcıların ölçek değeri ve sıralaması bulunmaktadır (Stevens, 1966). Sıralama yargıları kanunu sıra numarası verilebilecek tüm uyarıcılarda kullanılabilir. Bu yöntem belirli uyarıcılar içerisinden hangisinin hedef kitle tarafından daha önemli/öncelikli/büyük olduğunun belirlenmesinde kullanılacak güçlü bir yöntemdir. Alanyazın incelendiğinde eğitimde farklı alan ve konularla ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir. Örneğin; uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Yiğiter & Gelbal, 2022); öğrencilerin ders tercihlerindeki kriterler (Özdil & Kınay, 2015); üniversite öğrencilerini kariyer seçimlerini etkileyen faktörler (Görgülü & Bozgeyikli, 2022); bireylerin renk tercihleri (Yu vd., 2023) gibi durumlarda sıralama yargıları kanunu kullanılmıştır.

Çalışmada sıralama yargılarına dayalı yargıların analizinde öncelikle, uyarıcıların hangi sıraya kaç defa yerleştirildiğini gösteren sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Sıra frekansları matrisindeki veriler ve aşağıdaki formül kullanılarak frekanslar matrisi elde edilmiştir.

$$n(S_{ji} > S_{ki}) = f_{ji}(f_{k<i} + \left(\frac{1}{2}\right) f_{ki}) \quad (1)$$

n : frekanslar matrisinin ilgili hücrelerinde yer alacak değer,

f_{ji} : U_i uyarıcısına r_i sırasına yerleştirilme sayısı,

f_{ki} : U_k uyarıcısına r_i sırasına yerleştirilme sayısıdır (Turgut & Baykul, 1992).

Tüm bu işlemlerden sonra elde edilen frekanslar matrisinin her bir sütununun toplamı katılımcı sayısının karesine bölünerek oranlar matrisi daha sonra ise birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Z değerlerinin ortalamaları hesaplanarak elde edilen değerlere, en küçük ölçek değerini sıfır yapacak şekilde değer eklenerek ölçek değerleri bulunmuştur. Ölçek değerlerinin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için ortalama hata, ortalama hatanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise ki-kare istatistiği hesaplanmıştır. Sıralama yargılarına dayalı analizin tüm basamakları Excel ortamında yapılmıştır. Buna göre çalışmada yer alan uyarıcılara ilişkin hatalar matrisi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Değerlerinin İç Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Uyarıcılar	A	B	C	D
A.				
B.	0,032			
C.	0,002	0,014		
D.	0,018	0,010	0,011	
Toplam hata	0,088	χ^2	1,812	
Ortalama hata	0,015	$\chi^2(0,05; 3)$	12,838	

Tablo 2’de sıralama yargılarına göre elde edilen ölçek değerlerine ilişkin ortalama hata ve ki-kare değerleri incelendiğinde ortalama hatanın oldukça düşük olduğu (ort.hata=0,015) görülmektedir. Ortalama hata sıfıra yaklaşması gözlenen değerler ile ampirik değerler arasındaki uyumun sağlandığı anlamına gelmektedir (Torgerson, 1958). Diğer yandan gözlenen değerler ile ampirik değerler arasındaki uyumun uygunluk derecesinin anlamlı olup olmadığına ki-kare testiyle karar verilmektedir. Çalışmada elde edilen ki-kare değerinin ilgili serbestlik derecesindeki tablo değerinden küçük olması ($\chi^2 = 3,377 < \chi^2_{tablo} = 12,838$) katılımcıların sıralamalarında tutarlılık olduğu dolayısıyla çalışmada elde edilen ölçek değerlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Etik

Bu çalışma ... tarafından 02.03.2022 tarihinde 2022/582 sayılı kararı ile etik olarak uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden, tüm grup için elde edilen ölçek değerleri

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının ölçeklenmesinde öncelikle katılımcıların dört uyarıcıyı sıralamalarıyla elde edilen sıra frekansları matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sıralama Yargılarına Dayalı Elde Edilen Sıra Frekansları Matrisi (F)

R	r	A	B	C	D	Toplam
1	4	26	14	41	127	208
2	3	38	37	89	44	208
3	2	42	99	41	26	208
4	1	102	58	37	11	208
Toplam		208	208	208	208	

Tablo 3’te verilen R sütunu uyarıcılara katılımcı tarafından verilen sıra numaralarıdır. Bununla birlikte uyarıcılara ilişkin frekanslar R sıralamasının tersi yönde sıra numarasına karşılık gelen r sütununa göre oluşturulmuştur. Buna göre A uyarıcısını 4. sırada tercih eden katılımcı sayısı 42 iken 2. Sırada tercih eden

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi

katılımcı sayısı 76'dır. Frekans matrisinin Eşitlik (1) yardımıyla hesaplanan $n(s_{ji} > s_{ki})$ frekansları Tablo 4'teki şekilde bir matriste toplanmıştır.

Tablo 4. Sıralama Yargılarına Dayalı Frekanslar Matrisi

ri	$n(s_A > s_B)$	$n(s_A > s_C)$	$n(s_A > s_D)$	$n(s_B > s_C)$	$n(s_B > s_D)$	$n(s_C > s_D)$
4	5226	4875	3757	2625	2023	5924,5
3	6669	4655	2242	4532,5	2183	5251
2	4515	2415	1008	5692,5	2376	984
1	2958	1887	561	1073	319	203,5
Toplam	19368	13832	7568	13923	6901	12363

Tablo 4'te bulunan frekanslar matrisinin sütun toplamaları katılımcı sayısının karesine ($N^2 = 350^2$) bölünerek Tablo 5'teki oranlar matrisi elde edilmiştir.

Tablo 5. Oranlar Matrisi

Uyarıcılar	A	B	C	D
A				
B	0,448			
C	0,320	0,322		
D	0,175	0,160	0,286	

Tablo 5'te oranlar matrisindeki hücrelere karşılık gelen birim normal sapma (z) değerleri bulunarak oluşturulan birim normal sapmalar matrisi (z) Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birim Normal Sapmalar Matrisi

Uyarıcılar	A	B	C	D
A		0,132	0,469	0,935
B	-0,132		0,463	0,996
C	-0,469	-0,463		0,566
D	-0,935	-0,996	-0,566	
Toplam	-1,535	-1,328	0,365	2,497
Ortalama	-0,384	-0,332	0,091	0,624
Sj	0,000	0,052	0,475	1,008

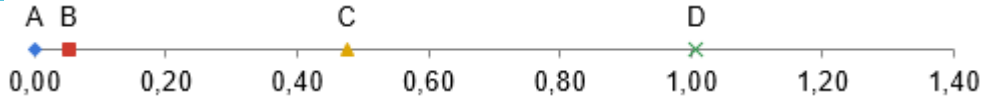
Tablo 6'da birim normal sapmalar matrisinin her bir sütuna ait değerlerin toplamı ve bu toplamdan z değerlerinin ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre en küçük ortalama z değeri A uyarıcısından elde edilmiştir. Elde edilen değerlere, en küçük ölçek değerini sıfır yapacak şekilde değer eklenerek ölçek değerleri (S_j) bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen S_j değerleri ve uyarıcıların sıraları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Uyarıcıların sıralama yargılarına dayalı ölçek değerleri ve sıraları

Uyarıcılar	Ölçek değerleri (S_j)	Sıraları
A. Analitik Yaklaşım	0,000	1
B. Farklar Yaklaşımı	0,052	2
C. Betimsel Yaklaşım	0,475	3
D. Demokratik Yaklaşım	1,008	4

Tablo 7'ye göre senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede benimsedikleri yaklaşımlar arasında ilk sırada analitik yaklaşım yer almaktadır. Buna göre ihtisas üniversitelerindeki senato üyeleri ihtiyaç belirlerken öncelikle gelecekte ortaya çıkması düşünülen muhtemel durumları ele almaktadır. Bunu takiben ikinci sırada farklar yaklaşımı ve son sırada demokratik yaklaşımın yer aldığı görülmektedir. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının sıralama yargıları kanununa dayalı ölçeklenmesinde elde edilen ölçek değerleri Şekil 1'de sunulmuştur.

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi



Şekil 1. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

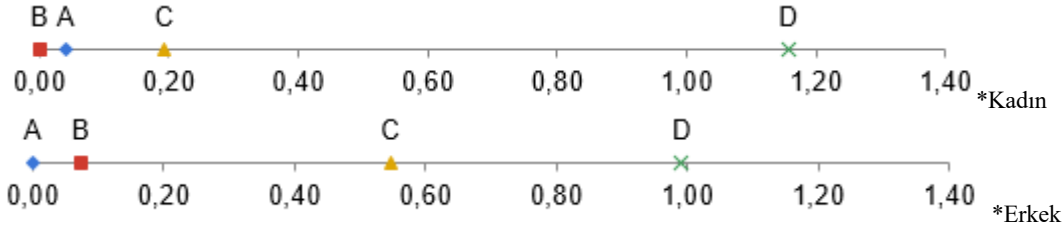
Senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının cinsiyete göre ölçek değerleri

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının ölçeklenmesinde cinsiyete göre elde edilen ölçek değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kadın senato üyelerinin yanıtlarına göre sıralama yargılarına dayalı ölçek değerleri ve sıraları

Uyarıcılar	Ölçek değerleri (S _j)		Sıraları	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
A. Analitik Yaklaşım	0,041	0,000	2	1
B. Farklar Yaklaşımı	0,000	0,073	1	2
C. Betimsel Yaklaşım	0,193	0,546	3	3
D. Demokratik Yaklaşım	1,157	0,991	4	4

Tablo 8’e göre kadın senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede benimsedikleri yaklaşımlar arasında ilk sırada farklar yaklaşımı yer almaktadır. Buna göre ihtisas üniversitelerindeki kadın senato üyeleri ihtiyaç belirlerken öncelikle olması gereken durum ile mevcut durum arasındaki farkı gözetmektedir. Bunu takiben ikinci sırada analitik yaklaşımın yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan erkek senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede benimsedikleri yaklaşımlar arasında ilk sırada analitik yaklaşım, ikinci sırada ise farklar yaklaşımı yer almaktadır. Grupların her ikisi için de üçüncü sırada betimsel yaklaşım ve son sırada demokratik yaklaşım bulunmaktadır. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının cinsiyete göre sıralama yargıları kanununa dayalı ölçeklenmesinde elde edilen ölçek değerleri kadın ve erkekler için ayrı ayrı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının cinsiyete göre ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

Senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre ölçek değerleri

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının ölçeklenmesinde akademik ünvana göre ayrı ayrı analizler yapılmış ve elde edilen ölçek değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

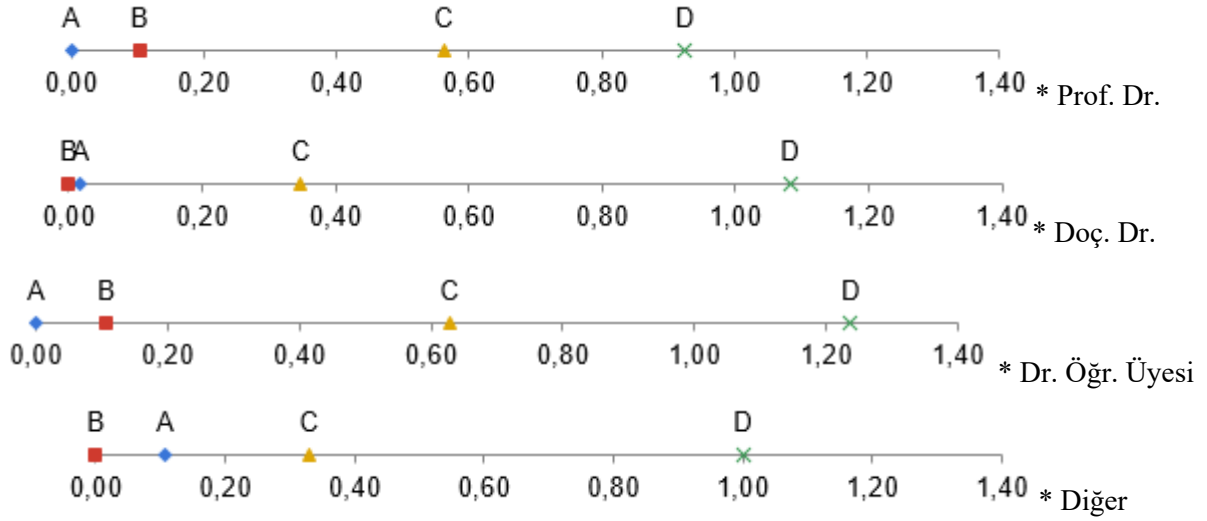
Tablo 9. Senato üyelerinin benimsedikleri ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre ölçek değerleri ve sıraları

Uyarıcılar	Ölçek değerleri (S _j)				Sıraları			
	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Diğer	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Diğer
A. Analitik Yaklaşım	0,000	0,018	0,000	0,107	1	2	1	2
B. Farklar Yaklaşımı	0,103	0,000	0,107	0,000	2	1	2	1
C. Betimsel Yaklaşım	0,562	0,348	0,628	0,329	3	3	3	3
D. Demokratik Yaklaşım	0,925	1,082	1,237	1,000	4	4	4	4

Tablo 9’da senato üyelerinin benimsedikleri ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre ölçek değerleri ve sıraları incelendiğinde akademik ünvanı Prof. Dr. ve Dr. Öğretim Üyesi olanlar için ilk sırada analitik yaklaşım, ikinci sırada farklar yaklaşımı yer almaktadır. Akademik ünvanı Doç. Dr. olanlar ve “diğer” grubundaki senato üyeleri için ise ilk sırada farklar yaklaşımı, ikinci sırada analitik yaklaşım yer almıştır. Tüm gruplar için üçüncü sırada betimsel, dördüncü sırada ise demokratik yaklaşım bulunmaktadır. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre sıralama yargıları kanununa dayalı ölçeklenmesinde

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi

elde edilen ölçek değerleri her bir ünvan için ayrı ayrı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İhtiyaç belirleme yaklaşımlarının akademik ünvana göre ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimi

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

İhtisas üniversitelerinin senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımları üzerine yapılan bu çalışmada dört farklı ihtiyaç belirleme yaklaşımının sıralama yargıları kanunu ile ölçeklenmesi amaçlanmıştır. 22 farklı ihtisas üniversitesinden 208 senato üyesinin yanıtlarından elde edilen sonuçlara göre senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede öncelik sırasına göre ilk sırada analitik yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimlerinin incelendiği bir çalışmada en baskın yaklaşımın analitik yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sıvacı, 2017). Analitik yaklaşımda ulusal ve uluslararası koşullara bağlı gelişmelerle ilgili yönelimlerin incelenerek ileride yaşanabilecek olası durumlardan yola çıkılmaktadır. Geleceğe ilişkin varsayımların ele alınmasında eleştirel düşünce ön plandadır. Bunun yanı sıra analitik yaklaşım, riskleri ve fırsatları daha iyi değerlendirmeyi sağlamakta, hangi ihtiyaçların öncelikli olarak ele alınması gerektiği konusunda daha iyi bir bakış açısı sunmaktadır. Dolayısıyla öncelik sıralarına göre ilk sırada analitik yaklaşımın yer alması, senato üyelerinin ihtiyaç belirlerken veriye dayalı, objektif ve eleştirel bakış açısına sahip oldukları anlamına gelebilir. Nitekim eleştirel düşünme eğilimleri olan bireylerin sorunların çözümünde analitik düşünerek ihtiyaçlar, inançlar, önyargılar gibi insan kaynaklı unsurlarını dikkate alan bir yaklaşımı benimsedikleri belirtilmektedir (Özdemir vd., 2018). Yapılan bir çalışmada akademisyen yöneticilerin analitik düşünceye önem verdikleri sonucu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Gül vd., 2016).

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının sıralanmasında ikinci sırada farklar yaklaşımı yer almıştır. Kaufman (1972)'ye göre ihtiyaçlar bir boşluğu temsil eder ve hedeflenen performans ile gerçek performans arasındaki farktan meydana gelmektedir. Norm ve standartların tanımlanabildiği ve kriterlerin ölçülebilir olduğu durumlarda farklar yaklaşımı kullanılabilir. Dolayısıyla bu yaklaşımda norma dayalı ölçme araçları kullanılabilir için yöneticiler tarafından kabul görmüştür. Senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının sıralanmasında üçüncü sırada betimsel yaklaşım, dördüncü sırada ise demokratik yaklaşım bulunmuştur. Betimsel yaklaşım ile; ele alınan durumun yokluğunda gerçekleşecek olası zarar ile varlığında elde edilecek olası faydasının tespiti ile ihtiyaçlar belirlenebilmektedir (Sezer, 2010). Bu yaklaşımda ihtiyaçlar mantık ve yapılmış çalışmalar ile belirlenmektedir. Demokratik yaklaşım ise bireylerin, toplulukların veya paydaşların aktif katılımının önemli olduğunu kabul eder. Dolayısıyla ihtiyaç analizi sürecine birden çok kişinin dahil olmasını gerektirir. Bu durumda katılımcıların farklı görüşlerini ifade etmeleri, uzlaşma sağlanması ve ortak bir yol bulunması zaman alabilmektedir. Diğer yandan çoğunluğun belirlediği ihtiyaçlar gerçekten en yaygın ihtiyaç olabilir ancak

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi

çoğunluğun talep etmesi o ihtiyacın mevcut problemin çözümünde yeterli olacağına bir kanıtı değildir. Senato üyelerinin demokratik yaklaşımı son sıraya koymalarının sebeplerinden bazıları zaman ve kaynak tüketimi, uzlaşma zorlukları vb. olabilir (Akdemir, 2015).

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımları cinsiyete göre ölçeklendiğinde kadınlara göre ilk sırada farklar yaklaşımı, ikinci sırada analitik yaklaşım gelirken; erkeklere göre ilk sırada analitik yaklaşım, ikinci sırada farklar yaklaşımı yer almıştır. Fizyolojik farklılıklar veya toplumsal cinsiyet normları bireyleri ihtiyaçlarını belirlemede farklı eğilimlere yönlendirebilmektedir. Yargı ve Sıvacı (2021), farklar yaklaşımında kadınların, analitik yaklaşımda ise erkeklerin daha yüksek puan aldıklarını belirtmişlerdir. Kadın ve erkek senato üyelerine göre yine üçüncü ve dördüncü sırada sırasıyla betimsel ve demokratik yaklaşım bulunmaktadır.

İhtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirleme yaklaşımları akademik ünvana göre ölçeklendiğinde Prof. Dr. ve Dr. Öğr. Üyelerine göre ilk sırada analitik yaklaşımı, ikinci sırada farklar yaklaşımı yer almaktadır. Doç. Dr. ve diğer grubundaki senato üyelerine göre ise ilk sırada farklar yaklaşımı, ikinci sırada analitik yaklaşım gelmektedir. Sıvacı (2017); Prof. Dr. ve Doç. Dr. ünvanına sahip olan öğretim üyelerinin analitik yaklaşımda, Dr. Öğr. Üyelerinin ise farklar yaklaşımında daha yüksek puana sahip olduğunu belirtmiştir. Tüm gruplar için son iki sırada yine betimsel ve demokratik yaklaşım bulunmaktadır.

Bu çalışmada ihtisas üniversiteleri senato üyelerinin ihtiyaç belirlemede benimsedikleri ihtiyaç belirleme yaklaşımları ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili çalışma grubu, veri toplama aracı ve kullanılan veri analizi yöntemiyle sınırlıdır. İleriki çalışmalarda senato üyelerinin ilgili yaklaşımları sıralama sebeplerini araştıran nitel araştırmalar yapılabilir. Diğer yandan ihtiyaç belirleme yaklaşımları farklı ölçekleme yöntemleriyle ölçeklenerek elde edilen sonuçlar mevcut bulgularla karşılaştırılabilir. Bu çalışmada cinsiyet ve akademik unvan değişkenleri ele alınmış olup yapılacak çalışmalarda bu değişkenler artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, E. (2015). *Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Albayrak, S., & Gelbal, S. (2015). İkili karşılaştırmalar yargılarına ve sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 126-141.
- Charles, D. (2003). Universities and territorial development: reshaping the regional role of UK universities. *Local Economy*, 18(1), 7-20.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*, 24. Baskı. Pegem Akademi.
- Glatforn, A.A., Boschee, F., & Whitehead, B.M. (2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Sage.
- Görgülü, Z., & Bozgeyikli, H. (2022). Chance in career choice: A rank-ordering study. *OPUS- Journal of Society Research*, 19(48), 573-587.
- Gül, K., Gül, M., & Saatci G. (2016). Akademik yöneticilerin yönetsel yetkinlik düzeylerinin araştırılması: Balıkesir ve Bursa'da ampirik bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 283-302.
- Hazelkorn, E., & Huisman, J. (2008). Higher education in the 21st century—diversity of missions. *Higher Education Policy*, 21(2), 147-150.
- Kalkan, A., & Tepeli, M. (2020). Kamu üniversitelerinde iç kontrol ve kalite uygulamaları: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(2), 13-27.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 25. Baskı. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaufman, R.A. (1972). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs, PrenticeHall.

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi

- Lunenberg, F.C. (2011). Curriculum Development: Deductive Models. *Schooling*, 2(1), 1-7.
- Oğuz, O., Oktay, A., & Ayhan, H. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, 2. Baskı. Dem Yayınları.
- Örs-Özdil, S. & Kınay, E. (2015). 5. sınıf seçmeli ders tercihlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 268-278.
- Özdemir, Y., Buyruk, H., & Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571.
- Sıvacı, S. Y. (2017). Study of need determination tendency of associates on program development. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(1), 87-96.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. Wiley.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. ÖSYM yayımları.
- Yalçın, S., & Avşar, A. Ş. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 79-90.
- Yargı, E., & Sıvacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.
- Yiğiter, M. S., & Gelbal, S. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunların sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39, 307-334.
- YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (2018). "Yök, 5 üniversiteye daha "ihtisaslaşma" görevi verdi". <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/ihstiaslasma-kapsaminda-5-universite-belirlendi.aspx>, Erişim Tarihi: 04.03.2022.
- YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (2020). "Proje kapsamına alınan 5 yeni üniversite ve ihtisaslaşma alanları açıklandı.". <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yok-baskani-ihstiaslacak-5-yeni-universiteyi-acikladi.aspx>, Erişim Tarihi: 04.03.2022.
- YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (2021). "Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde düzenlenen toplantıda programa dahil edilen 7 üniversite açıklandı". <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/Sayfalar/bolgesel-kalkinma-odakli-universite-ziyaretleri-burdur.aspx>, Erişim Tarihi: 04.03.2022.
- Yu, L., Yun, C., Xia, G., Westland, S., Li, Z., & Cheung, V., (2023). Analysis of research strategies to determine individual color preference: N-alternative forced choice, rank-order, rating and paired comparison. *Color Research & Application*, 48(2), 222-229.
- Yüksek Öğretim Kanunu (2001). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: There are different approaches to analysis of needs. According to the differences approach, the need arises with the difference between the expected skill level and the existing skills. According to the democratic approach, the need is; It emerges from the demands of the pressure groups in the society. According to the analytical approach, needs are determined based on possible future situations. Finally, in the descriptive approach, needs are determined based on the harm caused by the absence of an object and the benefits of the presence of that object (Demirel, 2015).

In this study, the needs determination approaches of the senate members of the universities determined as pilot universities within the scope of the "Regional Development-Oriented Mission Differentiation and Specialization" project were scaled with the ranking judgment method.

Materials and Methods: This study is a descriptive study using quantitative research techniques (Karasar, 2013). The study group of the research consists of the senate members of 22 universities (see Table 1). 208 senators, who were reached by the easily accessible sampling method, were included in the research. As a data collection tool four stimuli representing four approaches were presented to the participants. Participants were asked to consider all stimuli together and compare them with other stimuli and rank them in order of priority. The data collection tool

İhtisas Üniversitelerindeki Senato Üyelerinin İhtiyaç Belirleme Yaklaşımlarının Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi

was prepared in computer environment and shared online.

In the analysis of judgments based on ranking judgments, firstly, a sequence frequency matrix was created showing how many times the stimuli were placed in which order. The frequency matrix was obtained by using the data in the row frequencies matrix. After all these processes, the sum of each column of the frequencies matrix is divided by the square of the number of participants, and the ratio matrix is obtained. Then, with the help of the ratio matrix, the standard Z scores corresponding to the elements of the ratio matrix were determined and the unit normal deviations matrix was formed. The sum of the values of each column of the unit normal deviations matrix and the mean of the Z values were calculated from this total. Scale values were found by adding values to the obtained values in a way that would make the largest negative scale value zero. The mean error was calculated to determine the reliability level of the scale values in terms of internal consistency, and the chi-square statistics were calculated to determine whether this value was significant or not

Findings: It was seen that the senate members adopted the analytical approach in the first place in order of priority in determining needs. In the ranking of the needs assessment approaches of the members of the senate of specialization universities, the differences approach took the second place. The descriptive approach was found in the third place and the democratic approach was in the fourth place in the ranking of the needs determination approaches of the senate members.

When the needs assessment approaches of the members of the senate of specialization universities are scaled according to gender, the differences approach comes first and the analytical approach comes second; according to men, the analytical approach is in the first place and the differences approach is in the second place. According to male and female senate members, descriptive and democratic approaches are in the third and fourth rank, respectively.

When the needs determination approaches of the senate members of the specialization universities are scaled according to the academic title, Prof. Dr. and Dr. Instructor According to its members, the analytical approach is in the first place and the differences approach is in the second place. Assoc. Dr. According to the members of the Senate and the other group, the differences approach comes first and the analytical approach comes second. For all groups, the descriptive and democratic approach is again in the last two rows.

Discussion: It has been observed that the members of the Senate have adopted the analytical and differences approach in the first place according to the order of priority in determining the needs. In a study examining the needs identification tendencies of the instructors, it was concluded that the most dominant approach was the analytical approach (Sivacı, 2017). In a study, the conclusion that academic administrators attach importance to analytical thinking is in line with the findings of the study (Gül et al., 2016).

In the ranking of the needs assessment approaches of the members of the senate of specialization universities, the differences approach took the second place. This approach has been accepted by the administrators as norm-based measurement tools can be used. The descriptive approach was found in the third place and the democratic approach was in the fourth place in the ranking of the needs determination approaches of the senate members. The democratic approach recognizes that the active participation of individuals, communities or stakeholders is important. Therefore, it requires the involvement of more than one person in the needs analysis process. Some of the reasons why Senate members put the democratic approach last are time and resource consumption, compromise difficulties, etc. (Akdemir, 2015).

When the needs assessment approaches of the members of the senate of specialization universities were scaled according to gender, the scale values of the stimuli differed. When the needs assessment approaches of the members of the senate of specialization universities are scaled according to the academic title, the scale values differ, while the analytical and differences approach is in the first two rows, while the descriptive and democratic approaches are in the last two rows.

Conclusion and Suggestions:

- In this study, the needs assessment approaches adopted by the senate members of the specialization universities are discussed. The results of the research are limited to the relevant study group, data collection tool and data analysis method used.
- In future studies, qualitative research can be conducted to investigate the reasons for the senate members to rank the relevant approaches.
- On the other hand, the results obtained by scaling the needs assessment approaches with different scaling methods can be compared with the current findings.
- In this study, gender and academic title variables were discussed and these variables can be increased in future studies.

Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi*

Mahmut Sami KOYUNCU¹  Şeref TAN² 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyon, Türkiye ms_koyuncu@hotmail.com (Sorumlu Yazar/ Corresponding Author)

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye sereftan4@yahoo.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 28.08.2023
Kabul: 08.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Bilişsel Tanı Modeli,
G-DINA Model,
Madde Düzeyinde
Model,
Model Uyumu.

Bu çalışmanın amacı, Q-matrisinde en az iki nitelik gerektiren maddeler için madde düzeyinde tanımlanan en uygun indirgenmiş modelin WALD, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre belirlenmesidir. Ayrıca her bir madde için belirlenen indirgenmiş model kullanılarak tanımlanan modelin bağıl ve mutlak model uyum değerlerini G-DINA model uyum değerleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde yedi farklı lisede 9.sınıfta öğrenim gören 712 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada verileri araştırmacı tarafından geliştirilen beş niteliğin yoklandığı, çoktan seçmeli ve 26 maddeden oluşan tanılayıcı bir matematik testinden elde edilmiştir. Verilerin analizi RStudio yazılımında "GDINA" paket 2.9.4 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, Wald, LR ve 2LR test yöntemlerinde en çok LLM modelinin, LM test yönteminde ise DINA modelin maddeler için en uygun indirgenmiş model olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Tüm modellerde mutlak model uyum değerlerinin iyi olduğu, en düşük RMSEA değerinin G-DINA modelde, en düşük SRMSR değerinin ise TM_{LM} modelinde olduğu belirlenmiştir. TM_{wald} ve TM_{LM} modellerinin G-DINA model kadar iyi uyuma sahip olmadığı, TM_{LR} ve TM_{2LR} modellerinin G-DINA model kadar iyi model uyumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bu modellerde madde düzeyinde sadeleştirmeye gidilebileceği ve G-DINA model yerine sadeleştirilmiş bu modellerin kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara madde düzeyinde hangi yöntem kullanılarak daha güvenilir ve geçerli bir şekilde model seçilebileceği konusunda çalışmalar yapması önerilmektedir.

Determination of the Most Appropriate Reduced Model Defined at the Item Level in Cognitive Diagnostic Models

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 28.08.2023
Accepted: 08.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Cognitive Diagnostic
Model,
G-DINA Model,
Item-Level Model,
Model Fit.

This study aims to identify the most suitable reduced model at the item level for items requiring a minimum of two attributes in the Q-matrix utilizing the WALD, LR, 2LR, and LM test methods. Additionally, the study aims to compare the relative and absolute model fit values of the reduced model for each item with those of the G-DINA model. The research participants consists of 712 9th grade students attending seven different high schools in Ankara. Data were collected from a diagnostic mathematics test comprising 26 multiple-choice items developed by the researcher to assess five attributes. The analysis employed the "GDINA" package version 2.9.4 within RStudio software. The study's findings indicate that the LLM model serves as the most appropriate reduced model for items based on the Wald, LR, and 2LR test methods, while the DINA model provides the most suitable reduced model for items in the LM test method. All models exhibited good absolute model fit values; with the G-DINA model displaying the lowest RMSEA value, and the TM_{LM} model showing the lowest SRMSR value. It was determined that TM_{wald} and TM_{LM} models did not exhibit as good a fit as the G-DINA model, whereas TM_{LR} and TM_{2LR} models displayed a model fit as good as that of the G-DINA model. Consequently, the study concludes that these models can be simplified at the item level and used as alternatives to the G-DINA model. It is recommended that researchers undertake further investigations into the methods for selecting item-level models that are both reliably and validly.

Atıf/Citation: Koyuncu, M. S. & Tan, Ş. (2023). Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1526-1535.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

*Bu makale ilk yazarın "Bilişsel Tanı Modellerinde Yapısal Eşitlik Modeli ile Q-Matris Doğruluğunun Belirlenmesi" başlıklı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

GİRİŞ

Ülkemizdeki eğitim sisteminde, geniş ölçekli merkezi sınavlar ve okullarda yapılan sınavlar olmak üzere birçok sınav yapılmaktadır. Ancak ne okulda gerçekleştiren sınavların sonuçları ne de merkezi sınav sonuçları, öğrencilere mevcut durumları hakkında geri bildirim vermek ya da öğretim faaliyetlerini izlemek için çoğunlukla kullanılmamaktadır. Bu sınavlardan elde edilen puanlar daha çok öğrencileri bir programa seçme veya yerleştirmek, ya da öğrencinin bir dersten başarılı olup olmayacağına karar vermek amacıyla kullanılmaktadır. De la Torre (2009)'nin de belirttiği gibi bu amaçlarla yapılan değerlendirmeler yeterli tanılayıcı bilgi vermemektedir.

Gereksinim duyulan tanılayıcı değerlendirme bilgilerine Bilişsel Tanı Modelleri (BTM) kullanılarak ulaşılabilir. Bu modellerde temel amaç öğrencilerin sahip olduğu nitelikler/beceriler hakkında “tanı” koymak ve öğrencilere ayrıntılı geri bildirim vermektedir (De Carlo, 2012). BTM, öğrencilerin zayıf ve güçlü oldukları yönler hakkında bilgi sağlamak amacıyla kullanılan psikometrik modellerdir. Bu modeller, öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin etkili ölçümlerine, bireysel ve grup ihtiyaçlarına yönelik olası müdahalelere ve daha iyi öğretim tasarımlarına imkân veren puan profilleri hakkında özel bilgiler sunmaktadır (de la Torre, 2009).

Literatürde birçok farklı bilişsel tanı modeli vardır. Bir madde için en uygun BTM modelini seçmek zorlu bir süreçtir. Genelleştirilmiş BTM'ler daha iyi model-veri uyumu sağlasa da, daha basit olan spesifik BTM'ler daha basit yorumlara sahiptir, daha karardır ve doğru kullanıldığında daha doğru sınıflandırmalar sağlayabilmektedir (Ma vd., 2016).

G-DINA model yaygın olarak kullanılan birkaç BTM'yi kapsamaktadır. G-DINA çerçevesinde Wald testi ile indirgenmiş bir modelin (örneğin, DINA, DINO, A-CDM vb. gibi) doymuş bir modelin (G-DINA gibi) yerine kullanılıp kullanılmayacağını madde madde istatistiksel olarak belirlemek mümkündür (de la Torre ve Lee, 2013). Wald testi de la Torre (2011) tarafından önerilmiştir ve en az iki nitelik gerektiren maddeler için madde düzeyinde model seçimine imkân vermektedir. Ayrıca, G-DINA model çerçevesinde madde düzeyinde model seçimi için Olabilirlik Oran (Likelihood Ratio-LR) testi ve iki adımlı olabilirlik oran yaklaşımı (two-step LR test -2LR) testi (Ma, 2017; Ma ve de la Torre, 2019a; Sorrel vd., 2017a); sadece madde düzeyinden indirgenmiş DINA, DINO ve A-CDM modellerin inceleme yapmaya izin veren Lagrange Çarpanı (Lagrange Multiplier-LM) testi (Sorrel vd., 2017b) de kullanılabilir.

Literatürde BTM'leri içeren madde düzeyindeki uyum değerlendirmesine ilişkin araştırmalar oldukça azdır. Tutumluluk ilkesine göre, uyum iyiliği ile model karmaşıklığının dengelenmesi gereklidir. Genelleştirilmiş BTM'ler güvenilir bir şekilde kestirim yapabilmek için daha geniş örneklem boyutuna ihtiyaç duyar. Örneklem boyutu küçük olduğunda ve madde kalitesi düşük olduğunda, tipik olarak birçok ampirik uygulamada olduğu gibi, indirgenmiş modellere göre daha kötü nitelik sınıflama doğruluğuna yol açabilirler (Sorrel vd., 2017b).

Her bir madde için bağımsız bir modelin belirlenebilmesi (i) araştırmalarda BTM'lerin önceden belirlenmesine gerek olmamasına, (ii) istatistiksel olarak belirlenmiş birden fazla BTM'nin tek bir değerlendirme içinde kullanılabilmesine fırsat sunmaktadır. Bu sayede bilişsel tanı modellerinin uygulanması daha esnek hale gelmektedir (de la Torre & Lee, 2013). Bu açıdan makale, bilişsel tanı modellerinin pratik eğitim ortamlarında kullanımının geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, G-DINA model çerçevesinde Wald, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre madde düzeyinde belirlenen en uygun indirgenmiş modellerin ne olduğunun belirlenmesidir. Ayrıca her bir madde için belirlenen indirgenmiş modeller kullanılarak tanımlanan modellerin G-DINA model ile karşılaştırmalı olarak model uyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda,

1. Wald, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre madde düzeyinde belirlenen en uygun indirgenmiş modeller nedir?

2. Farklı test yöntemlerine göre madde düzeyinde belirlenen modeller kullanılarak tanımlanan modellerin mutlak ve bağıl model uyum değerleri nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada G-DINA model çerçevesinde Wald, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre madde düzeyinde belirlenen en uygun indirgenmiş modellerin ne olduğunun belirlenmesi ve her bir madde için belirlenen indirgenmiş modeller kullanılarak tanımlanan modellerin G-DINA model ile karşılaştırmalı olarak model uyumlarının incelenmesi amaçlandığı için betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde yedi farklı lisede 9.sınıfta öğrenim gören 712 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	372	52.2
	Erkek	283	39.7
	Belirtilmemiş	57	8.0
Toplam		712	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre %53.2 (n=372)’si kadın, %39.7 (n=283)’sinin ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Çalışmada verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 9.sınıf düzeyinde çoktan seçmeli ve 26 maddeden oluşan tanılayıcı bir matematik testinden elde edilmiştir. Öncelikte teste yer alacak nitelikler, yani test maddeleri ile ölçülmek istenilen bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Test beş nitelikten oluşmaktadır. Bunlar: “N-1: Sayı kümelerini birbiriyle ilişkilendirir. N-2: Gerçek sayılar kümesinde aralık kavramını açıklar. N-3: Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem ve eşitsizliklerin çözüm kümelerini bulur. N-4: Mutlak değer içeren birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem ve eşitsizliklerin çözüm kümelerini bulur. N-5: Birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem ve eşitsizlik sistemlerinin çözüm kümelerini bulur.”

Nitelikler belirlendikten ve test maddeli yazıldıktan sonra Q-matrisi belirlenme aşamasına geçilmiştir. Q-matrisi nitelikler ile test maddesinin ilişkisini gösteren bir matristir. Q matrisi, bir niteliğin bir madde için gerekli olup olmadığını gösteren, 1 ve 0 girişleri olan bir matristir. Modellerin ve Q matrislerinin seçimi, maddelere ilişkin bilişsel süreçler ve işlemlerin altında yatan ilgili teorik varsayımların bir kümesini temsil etmektedir (Li ve Wang, 2015). Dört alan uzmanının salt çoğunluk görüşüne göre Q-matrisi belirlenmiştir. Uzman görüşüne göre belirlenen Q-matrisi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Beş Nitelikten Oluşan Q-Matrisi

Madde	N-1	N-2	N-3	N-4	N-5
M-1	1	0	0	0	0
M-2	1	1	0	0	0
M-3	1	0	0	0	0
M-4	0	1	0	0	0
M-5	0	0	1	0	0
M-6	0	1	1	0	0
M-7	0	1	1	0	1
M-8	1	1	0	0	0
M-9	0	1	1	0	0
M-10	0	1	0	0	0
M-11	0	0	1	0	0
M-12	0	0	1	0	0
M-13	0	0	1	0	1
M-14	0	0	1	0	0

Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi

M-15	0	0	1	0	0
M-16	0	0	1	0	0
M-17	0	0	1	1	0
M-18	0	0	1	1	0
M-19	0	0	1	1	0
M-20	0	0	0	1	0
M-21	0	1	0	1	0
M-22	0	0	0	1	1
M-23	0	1	0	1	0
M-24	0	0	0	0	1
M-25	0	0	0	0	1
M-26	0	1	0	0	1
Toplam	4	10	13	7	6

Tablo 2’de görüldüğü üzere Nitelik-1’in 4; Nitelik-2’nin 10; Nitelik-3’ün 13; Nitelik-4’ün 7 ve Nitelik-5’in 6 madde ile yoklandığı görülmektedir. Hartz ve diğerleri (2002) güvenilir tanılayıcı bilgi elde etmek için her bir niteliğin en az 3 farklı madde ile yoklanması gerektiğini belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ilk olarak G-DINA model çerçevesinde Wald, LR, 2LR, LM test yöntemlerine göre her bir madde için bağımsız olarak en uygun indirgenmiş model (DINA, DINO, A-CDM, LLM, R-RUM) belirlenmiştir. Ancak, LM test yöntemi maddeleri sadece DINA, DINO ve A-CDM modellerine göre değerlendirmeye izin vermektedir (Sorrel vd., 2017b). Madde düzeyinde hangi modelin veriye daha iyi uyum sağladığına karar vermek için 0.05 alfa düzeyinde (i) daha basit model ve (ii) en büyük p değeri kuralı birlikte kullanılarak karar verilmiştir. Farklı test yöntemlerine göre madde düzeyinden en uygun indirgenmiş modeller belirlendikten sonra, ikinci aşamada her bir madde için belirlenen en uygun modeller kullanılarak tanımlanan modellerin bağıl ve mutlak uyum değerleri incelenmiştir.

Bilişsel tanı modellerinin veri uyumu değerlendirilmesinde bağıl uyum indeksleri olarak -2LL, AIC, BIC, CAIC ve SABIC değerleri, mutlak uyum indeksi olarak M_2 , RMSEA ve SRMSR değerleri kullanılmıştır. Bu değerlerin değerlendirilmesinde, daha küçük bağıl uyum indeksi değerleri modelin veriye daha iyi uyum sağladığının göstergesidir (Chen vd., 2013; De Ayala, 2009). Mutlak uyum indeksi SRMSR için 0.08’den ve RMSEA için 0.06’dan küçük değerler iyi uyum göstergesidir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca, dört farklı test yöntemine göre madde düzeyinden tanımlanan her bir modelin G-DINA model ile -2LL değerleri olabilirlik oran testi yardımıyla ve ki-kare tablosu baz alınarak değerlendirilmiştir (Ma ve de la Torre, 2019b). Çalışmada RStudio yazılımı kullanılarak “GDINA” paket 2.9.4 versiyonu (Ma vd., 2023) ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Etik

Bu araştırmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olup, doktora tezinden üretilmiştir. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü’nden veri toplama aracına ait gerekli araştırma izni alınmıştır (Tarih:26/04/2018-Sayı:14588481-605.99-E.8338810).

BULGULAR

Çalışma kapsamında G-DINA model çerçevesinde en az iki nitelik gerektiren maddeler için Wald, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre madde düzeyinde belirlenen en uygun indirgenmiş model sonucu Tablo 3’te sunulmuştur. Ayrıca bu test yöntemlerine göre belirlenen modeller ve p değerleri Ek-1’de sunulmuştur.

Tablo 3. Madde Düzeyinde Wald, LR, 2LR ve LM Test Yöntemlerine Göre Model Seçimi

MADDE	WALD	LR	2 LR	LM
Madde-1	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-2	RRUM	DINO	GDINA	ACDM
Madde-3	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-4	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA

Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi

Madde-5	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-6	DINO	DINO	DINO	ACDM
Madde-7	LLM	GDINA	GDINA	ACDM
Madde-8	LLM	LLM	LLM	GDINA
Madde-9	DINO	DINO	DINO	DINO
Madde-10	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-11	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-12	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-13	LLM	LLM	LLM	ACDM
Madde-14	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-15	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-16	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-17	DINA	DINA	DINA	DINA
Madde-18	DINO	DINO	DINO	DINA
Madde-19	LLM	DINA	LLM	DINA
Madde-20	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-21	LLM	LLM	LLM	DINA
Madde-22	DINA	GDINA	GDINA	ACDM
Madde-23	ACDM	LLM	LLM	DINA
Madde-24	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-25	GDINA	GDINA	GDINA	GDINA
Madde-26	RRUM	RRUM	RRUM	DINA

A-CDM: Additive Cognitive diagnostic model, *DINA*: Deterministic, noisy and gate, *DINO*: Deterministic input, noisy or gate, *G-DINA*: Generalized deterministic, noisy and gate, *LLM*: Linear Logistic Model, *R-RUM*: Reduced Reparameterized Unified Model

Tablo 3 incelendiğinde sadece tek bir niteliği gerektiren maddeler de indirgenmiş model seçimi yapılmamış olup G-DINA model kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen Wald, LR, 2LR ve LM test sonuçlarına göre sadece iki madde de (Madde-9 ve Madde-17) belirlenen en uygun sadeleştirilmiş model aynıdır. Dört test yönteminde de Madde-9 için DINO, Madde-17 için ise DINA en uygun model olarak belirlenmiştir. Madde-2 için ise Wald testi RRUM, LR testi DINO, 2LR testi G-DINA ve LM testi A-CDM olmak üzere, dört yöntemde farklı sadeleştirilmiş modeli en uygun model olarak önermektedir. Dört farklı model seçiminde kullanılan test yöntemine göre, madde düzeyinde belirlenen en uygun sadeleştirilmiş modellerin maddelere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur. En az iki nitelik gerektiren sadece 13 maddeye ait sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Madde Düzeyinde Wald, LR, 2LR ve LM Test Yöntemlerine Göre İndirgenmiş Modellerin Maddelerde Dağılımı

Model	Yöntemlere Göre Belirlenen Maddeler			
	Wald	LR	2LR	LM
G-DINA	-	7,22	2,7,22	8
LLM	7,8,13,19,21	8,13,21,23	8,13,19,21,23	-
DINO	6,9,18	2,6,9,18	6,9,18	9
DINA	17,22	17,19	17	17,18,19,21,23,26
R-RUM	2,26	26	26	-
A-CDM	23	-	-	2,6,7,13,22

Tablo 4 incelendiğinde Wald, LR ve 2LR test yöntemlerinde en çok LLM modelinin, LM test yönteminde ise DINA modelin maddeler için en uygun indirgenmiş model olduğu belirlenmiştir. Wald testinde hiçbir maddede G-DINA model, LR ve 2LR test yöntemlerinde A-CDM modeli indirgenmiş en uygun model olarak belirlenmemiştir. Daha önceden belirtildiği üzere, LM test yöntemi maddeleri sadece DINA, DINO ve A-CDM modellerine göre değerlendirmektedir. Bu nedenle de doğal olarak hiçbir madde LLM ve R-RUM modelinde yer almamaktadır.

Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi

Tablo 3 ve Tablo 4'te görüldüğü gibi ilk aşamada farklı test yöntemlere göre her bir madde için en uygun model belirlenmiştir. İkinci aşama da ise farklı yöntemlere göre her bir madde için belirlenen en uygun indirgenmiş modeller tanımlanarak dört farklı özel tanımlanmış model elde edilmiştir. Wald testine göre madde düzeyinde belirlenen modellerle tanımlanan model “ TM_{wald} ”, LR testine göre madde düzeyinde belirlenen modellerle tanımlanan model “ TM_{LR} ”, 2LR testine göre madde düzeyinde belirlenen modellerle tanımlanan model “ TM_{2LR} ” ve LM testine göre madde düzeyinde belirlenen modellerle tanımlanan model “ TM_{LM} ” olarak adlandırılmıştır. Her bir madde için bağımsız olarak tanımlanan özel modellerle G-DINA modele için kestirilen mutlak uyum değerleri Tablo 5'te, bağıl uyum indeksi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. G-DINA ve Madde Düzeyinde Tanımlanmış Modellere Ait Mutlak Uyum Değerleri

Model	M_2	sd	p	RMSEA(% 90GA)	SRMSR
TM_{wald}	749.42	259	0.000	0.052 (0.047 - 0.056)	0.075
TM_{LR}	738.28	255	0.000	0.052 (0.047 - 0.056)	0.075
TM_{2LR}	705.68	252	0.000	0.050 (0.046 - 0.055)	0.075
TM_{LM}	888.55	260	0.000	0.058 (0.054 - 0.063)	0.065
G-DINA Model	669.14	238	0.000	0.050 (0.046 - 0.055)	0.075

RMSEA: Root Mean Squared Error of Approximation, SRMSR: Standardized Root Mean Squared Residual, GA: Güven Aralığı

Tablo 5 incelendiğinde madde düzeyinde her bir madde için özel tanımlanan dört model ve G-DINA model için M_2 istatistiğinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,01$). Bu mutlak model veri uyumunun iyi olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak M_2 istatistiği model veri uyumsuzluklarına karşı çok duyarlı olduğu için genellikle model uyumunun olmadığı sonuçlar vermektedir. Bu sebeple M_2 değerinin SRMSR değerleriyle beraber sunulması gerektiği belirtilmektedir (De Ayala, 2009; Maydeu-Olivares ve Joe, 2014). RMSEA değerleri incelendiğinde tüm modellerin 0.06'dan küçük değere sahip olduğu ve model veri uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Tüm modellerde RMSEA değeri birbirine yakındır. En düşük RMSEA değeri G-DINA modelde, en yüksek ise TM_{LM} , yani LM test yöntemi sonuçlarına göre tanımlanan modelden elde edildiği görülmektedir. Benzer şekilde tüm modellerde SRMSR değeri 0.08 değerinden küçük olup iyi model uyumu göstermektedir. En küçük SRMSR değeri TM_{LM} modelinde kestirilmiş olup 0.065'tir. Diğer tüm modeller de ise SRMSR değeri eşit olup, 0.075'tir.

Veriye hangi modelin görece olarak daha iyi uyum sağladığını tespit etmek amacıyla bağıl uyum değerleri incelenmiş ve olabilirlik oran testi ile “ H_0 : İndirgenmiş model veri uyumunun doymuş (saturated) model kadar iyidir.” hipotezi test edilmiştir. Olabilirlik oran testinde H_1 hipotezi ise “İki model eşdeğer değildir (basitleştirme gerekçeli değildir)” şeklindedir.

Tablo 6. G-DINA ve Madde Düzeyinde Tanımlanmış Modellere Ait Bağıl Uyum Değerleri

Model	-2LL	AIC	BIC	CAIC	SABIC	Parametre Sayısı	χ^2	sd	p
G-DINA	19491.19	19717.19	20233.38	20346.38	19874.58	113	42.99	21	<0.01
TM_{wald}	19534.18	19718.18	20138.45	20230.45	19846.32	92			
G-DINA	19491.19	19717.19	20233.38	20346.38	19874.58	113	20.35	17	> 0.01
TM_{LR}	19511.53	19703.53	20142.07	20238.07	19837.24	96			
G-DINA	19491.19	19717.19	20233.38	20346.38	19874.58	113	15.55	14	>0.01
TM_{2LR}	19506.74	19704.73	20156.97	20255.97	19842.62	99			
G-DINA	19491.19	19717.19	20233.38	20346.38	19874.58	113	314.07	22	<0.01
TM_{LM}	19805.26	19987.27	20402.96	20493.96	20114.01	91			

-2LL: -2 x log-likelihood, AIC: Akaike information criterion, BIC: Bayesian information criterion, CAIC: Consistent AIC, SABIC: Sample size adjusted BIC.

Tablo 6 incelendiğinde madde düzeyinde özel tanımlanmış her bir modelin bağıl uyum değerlerinin G-DINA model bağıl uyum değerlerinin ikili olarak karşılaştırıldığı görülmektedir. Burada olabilirlik oran testi ile “İndirgenmiş model veri uyumu doymuş model kadar iyidir.” hipotezi test edilmiştir. Tablo 6

incelendiğinde G-DINA ile TM_{wald} modeli ve G-DINA ile TM_{LM} modelleri arasında gerçekleştirilen olabilirlik oran testinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Yani, TM_{wald} ve TM_{LM} modelleri G-DINA modele eşdeğer olmayıp indirgemeye (sadeleştirmeye) gerek yoktur. G-DINA ile TM_{LR} modeli ve G-DINA ile TM_{2LR} modelleri arasında gerçekleştirilen olabilirlik oran testi sonucu anlamlı değildir ($p > 0,01$). Yani, indirgenmiş TM_{LR} ve TM_{2LR} model veri uyumu doymuş G-DINA model kadar iyidir. Kısaca, madde düzeyinde tanımlanan TM_{wald} ve TM_{LM} modelleri G-DINA model kadar iyi model veri uyumuna sahip değil iken, TM_{LR} ve TM_{2LR} modelleri G-DINA model kadar iyi model veri uyumuna sahiptir. Bu nedenle, madde düzeyinde sadeleştirme yapılarak, G-DINA model yerine indirgenmiş TM_{LR} ve TM_{2LR} modelleri kullanılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Çalışma kapsamında Q-matrisinde en az iki nitelik gerektiren maddeler için madde düzeyinde tanımlanan en uygun indirgenmiş modelin WALD, LR, 2LR ve LM test yöntemlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra her bir madde için belirlenen indirgenmiş model tanımlanarak oluşturulan modelin bağıl ve mutlak model uyumları G-DINA model uyum değerleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışma sonucunda, en az iki nitelik gerektiren Madde-9 ve Madde-17'nin tüm madde düzeyinde model seçim yöntemlerinde aynı indirgenmiş modelin en uygun model olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Sadece tek bir maddede (Madde-2) tüm test yöntemleri farklı modelleri en uygun yöntem olarak belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Wald, LR ve 2LR test yöntemlerinde en çok LLM modelinin, LM test yönteminde ise DINA modelin maddeler için en uygun indirgenmiş model olduğu tespit edilmiştir.

Mutlak model uyumları incelendiğinde, madde düzeyinde tanımlanmış TM_{wald} , TM_{LR} , TM_{2LR} , TM_{LM} dört modelin ve G-DINA Modelin M_2 istatistiğinin anlamlı olduğu ve mutlak veri uyumunun iyi olmadığını belirttiği tespit edilmiştir ($p < 0,01$). M_2 istatistiğinin genel olarak model uyumunun olmadığı sonuçlar verdiği bilinmekte olup ve tek başına değerlendirilmemesi gerektiği belirtilmektedir (De Ayala, 2009; Maydeu-Olivares ve Joe, 2014). Bununla birlikte, G-DINA ve tüm tanımlanmış modellerde RMSEA ve SRMSR değerlerinin iyi uyum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. En düşük RMSEA değeri G-DINA modelde, en düşük SRMSR değeri ise TM_{LM} modelinde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise tüm modellerde mutlak model uyum değerlerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağıl uyum değerleri incelendiğinde, madde düzeyinde tanımlanan TM_{wald} ve TM_{LM} modelleri G-DINA model kadar iyi model veri uyumuna sahip olmadığı, TM_{LR} ve TM_{2LR} modellerinin ise G-DINA model kadar iyi bağıl model veri uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yani, TM_{wald} ve TM_{LM} modelleri G-DINA modele eşdeğer olmayıp, bu modellerde madde düzeyinde modelin sadeleştirilmesine gerek yoktur. Ancak, indirgenmiş TM_{LR} ve TM_{2LR} modelleri doymuş G-DINA model kadar iyi model uyumuna sahip olduğu için, madde düzeyinde sadeleştirmeye gidilebileceği ve G-DINA model yerine sadeleştirilmiş bu modellerin kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Unutulmamalıdır ki, genel olarak gelişmiş modeller daha iyi model uyumuna sahiptir. Ancak gelişmiş modeller daha karmaşık ve yorumlanması daha zordur (Chen vd., 2013; de la Torre ve Lee, 2013). Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmalarda bazı durumlarda model uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde ise genelleştirilmiş modeller yerine basit modellerin kullanımı tercih edilebilir. Tabii ki bu kararı vermek güçtür. Ayrıca tutumluluk ilkesi, istatistiksel olarak ayırt edilemeyen bir dizi model mevcut olduğunda en basit modelin seçilmesini gerektirir (de la Torre & Lee, 2013). Ek olarak, Rojas ve diğerleri (2012) özellikle örneklem büyüklüğü küçük olduğunda doğru spesifik BTM modellerinin kullanılmasının genel bir BTM kullanılmasına göre daha yüksek doğru nitelik sınıflandırma oranına sahip olacağını belirtmiştir.

Araştırmacıları zorlayacak diğer bir durum ise madde düzeyinde model seçiminde hangi test yöntemini tercih edeceği konusudur. Sorrel ve diğerleri (2017b) çalışmasında I.tip hata ve güç karşılaştırmasına dayalı olarak LM testine göre LR ve Wald testinin tercih edilebileceğini belirtmiştir. Yapılan birçok araştırma madde bazlı bilgi matrisi kullanılarak hesaplanan Wald testinin I.tip hata oranını abartılı bir şekilde artırdığını ortaya koymuştur (Liu vd., 2018). Bu sorunu çözmek için Liu ve arkadaşları

(2018) Wald istatistiğinin orijinal versiyonundaki asimptotik kovaryans matrisini, geliştirilmiş hesaplama yöntemlerinden elde edilen bir matris ile değiştirmeyi önermiştir. Dolayısıyla, madde düzeyinde model seçiminde mükemmel bir yöntem yoktur, bu bakımdan araştırmacılara madde düzeyinde hangi yöntem kullanılarak daha güvenilir ve geçerli bir şekilde model seçilebileceği konusunda çalışmalar yapması önerilmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, araştırmacıların geliştirdikleri ya da hazır olarak kullandıkları testleri BTM kapsamında değerlendirmek için tek bir modelle bağlı kalmalarına gerek olmadığı açıktır. Araştırmacılar her bir madde için bağımsız olarak tanımlanan daha basit modelleri kullanarak, tanımladıkları özel modellerle BTM değerlendirmelerini yapabilirler. Çünkü bazı maddeler farklı modellerde daha fazla bilgi sunabilmektedir. Araştırmacılara G-DINA model çerçevesinde madde düzeyinde model seçmeleri, eğer belirlenen model G-DINA model kadar iyi uyuma sahip ise madde düzeyinde sadeleştirilmiş modeli kullanmaları önerilmektedir.

Teşekkür

Bu makale birinci yazarın doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir. Doktora eğitimim süresince sağladığı maddi destekten ötürü Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKÇA

- Chen, J., de la Torre, J., & Zhang, Z. (2013). Relative and absolute fit evaluation in cognitive diagnosis modeling. *Journal of Educational Measurement*, 50(2), 123-140. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2012.00185.x>
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory. Methodology in the social sciences.* Guildford Publications.
- De Carlo, L. T. (2011). On the analysis of fraction subtraction data: The DINA model, classification, latent class sizes, and the Q-matrix. *Applied Psychological Measurement*, 35(1), 8-26. <https://doi.org/10.1177/0146621610377081>
- de La Torre, J. (2009). A cognitive diagnosis model for cognitively based multiple-choice options. *Applied Psychological Measurement*, 33(3), 163-183. <https://doi.org/10.1177/0146621608320523>
- de la Torre, J., & Lee, Y. S. (2013). Evaluating the Wald test for item-level comparison of saturated and reduced models in cognitive diagnosis. *Journal of Educational Measurement*, 50(4), 355-373. <https://doi.org/10.1111/jedm.12022>
- Hartz, S., Roussos, L., & Stout, W. (2002). *Skills diagnosis: Theory and practice* [User Manual for Arpeggio software]. Educational Testing Service.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Li, X., & Wang, W. C. (2015). Assessment of differential item functioning under cognitive diagnosis models: The DINA model example. *Journal of Educational Measurement*, 52(1), 28-54. <https://doi.org/10.1111/jedm.12061>
- Liu, Y., Andersson, B., Xin, T., Zhang, H., & Wang, L. (2019). Improved Wald statistics for item-level model comparison in diagnostic classification models. *Applied Psychological Measurement*, 43(5), 402-414. <https://doi.org/10.1177/0146621618798664>
- Ma, W., Iaconangelo, C., & de la Torre, J. (2016). Model similarity, model selection and attribute classification. *Applied Psychological Measurement*, 40, 200-217. <https://doi.org/10.1177/0146621615621717>

- Ma, W. (2017). *A Sequential cognitive diagnosis model for graded response: Model development, Q-matrix validation, and model comparison*. [Unpublished doctoral dissertation]. Rutgers University.
- Ma, W., & de la Torre, J. (2019a). Category-level model selection for the sequential G-DINA model. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 44, 61-82. <https://doi.org/10.3102/1076998618792484>
- Ma, W. & de la Torre, J. (2019b). *GDINA: The generalized DINA model framework* (R package version 2.7.3.) <https://CRAN.R-project.org/package=GDINA>
- Ma, W., de la Torre, J., Sorrel, M., & Jiang, Z. (2023). *GDINA: The generalized DINA model framework* (R package version 2.9.4.) <https://cran.r-project.org/web/packages/GDINA/GDINA.pdf>
- Maydeu-Olivares, A., & Joe, H. (2014). Assessing approximate fit in categorical data analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 49(4), 305–328. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.911075>
- Rojas G., de la Torre J., Olea J. (2012, April 14-16). *Choosing between general and specific cognitive diagnosis models when the sample size is small* [Paper presentation]. National Council on Measurement in Education Annual Meeting, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Sorrel, M. A., de la Torre, J., Abad, F. J., & Olea, J. (2017a). Two-step likelihood ratio test for item-level model comparison in cognitive diagnosis models. *Methodology*, 13, 39-47. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000131>
- Sorrel, M. A., Abad, F. J., Olea, J., de la Torre, J., & Barrada, J. R. (2017b). Inferential item-fit evaluation in cognitive diagnosis modeling. *Applied Psychological Measurement*, 41, 614-631. <https://doi.org/10.1177/0146621617707510>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The literature embodies various cognitive diagnosis models (CDM). Adopting the most appropriate CDM for an item is a challenging process. Although generalized CDMs provide better model-data fit, simpler specific CDMs have simpler interpretations, are more stable, and can provide more accurate classifications when used correctly (Ma et al., 2016). Within the G-DINA model framework, the Wald test allows item-level model selection for items that require at least two attributes (de la Torre (2011)). In addition, the Likelihood Ratio (LR) test and the two-step LR test (2LR) test (Ma, 2017; Ma & de la Torre, 2019a; Sorrel et al., 2017a) can also be used for item-level model selection, as well as the Lagrange Multiplier (LM) test (Sorrel et al., 2017b), which allows for the examination of DINA, DINO, and A-CDM models reduced only at the item level. The primary purpose of the current study is to find the most appropriate reduced models determined at item level according to Wald, LR, 2LR, and LM test methods within the framework of the G-DINA model. The study also sought to examine the model fit of the models defined using the reduced models determined for each item in comparison with the G-DINA model. In this context, the research questions include the followings:

1. What are the most appropriate reduced models determined at the item level according to Wald, LR, 2LR, and LM test methods?
2. How do the absolute and relative model fit values of the models defined using item-level models through different test methods differ?

Materials and Methods: The study has a descriptive design since it aims to determine the most appropriate reduced models determined at the item level according to Wald, LR, 2LR, and LM test methods within the framework of the G-DINA model and to examine the model fit of the models defined using the reduced models determined for each item in comparison with the G-DINA model. The study group of the research consists of 712 9th-grade students studying in seven different high schools in Ankara. The data were obtained from a diagnostic mathematics test developed by the researcher consisting of 26 multiple-choice items at the 9th-grade level. The attributes to be included in the test, i.e., the knowledge and skills to be measured by the test items, were determined. The test consists of five attributes.

Within the scope of the study, firstly, the most appropriate reduced model (DINA, DINO, A-CDM, LLM, R-RUM) was determined independently for each item according to Wald, LR, 2LR, and LM test methods within the framework of the G-DINA model. Following this step, the models' relative and absolute fit values were examined using the most appropriate models determined for each item in the second stage. The analyses were performed with the "GDINA" package version 2.9.4 (Ma et al., 2023) using RStudio software.

Findings: According to the Wald, LR, 2LR, and LM test results examined within the scope of the study, the

Bilişsel Tanı Modellerinde Madde Düzeyinde Tanımlanmış En Uygun İndirgenmiş Modelinin Belirlenmesi

most appropriate simplified model determined is the same in only two items (Item-9 and Item-17). For Item-2, the Wald test RRUM, LR test DINO, 2LR test G-DINA, and LM test A-CDM suggest different simplified models as the most appropriate model in four methods. In the Wald, LR, and 2LR test methods, the LLM model was found to be the most appropriate reduced model, while in the LM test method, the DINA model was found to be the most appropriate one. The model defined by the item-level models according to the Wald test was named "TM_{wald}," the model defined by the item-level models according to the LR test was named "TM_{LR}," the model defined by the item-level models according to the 2LR test was named "TM_{2LR}." The model defined by the item-level models according to the LM test was named "TM_{LM}." RMSEA values were close to each other in all models. The lowest RMSEA value was obtained in the G-DINA model, and the smallest SRMSR value was obtained in the TMLM model. RMSEA and SRMSR values in all models showed a good fit. While TM_{wald} and TM_{LM} models defined at the item level did not have as good model-data fit as the G-DINA model, TM_{LR} and TM_{2LR} models had as good model-data fit as the G-DINA model. Therefore, the reduced TM_{LR} and TM_{2LR} models can be used by simplifying at the item level instead of the G-DINA model.

Discussion: The TM_{wald} and TM_{LM} models were not equivalent to the G-DINA model, so there was no need to simplify the model at the item level. However, since the reduced TM_{LR} and TM_{2LR} models had as good a model fit as the saturated G-DINA model, it was concluded that simplification at the item level could be made. These simplified models can be used instead of the G-DINA model. In general, advanced models have better model fit. However, advanced models are more complex and more challenging to interpret (Chen et al., 2013; de la Torre & Lee, 2013). Hence, in some studies, if the model fit values are acceptable, it may be preferable to use simple models instead of generalized ones. Of course, this is a difficult decision to make. Moreover, frugality requires selecting the simplest model when several statistically indistinguishable models are available (de la Torre & Lee, 2013). In addition, Rojas et al. (2012) noted that using accurate, specific CDM models will have a higher rate of correct attribute classification than using a general CDM, especially when the sample size is small

Conclusion and Suggestions:

- Item-level reduced TM_{wald} and TM_{LM} models do not have as good a model-data fit as the G-DINA model.
- The reduced TM_{LR} and TM_{2LR} models have as good model fit as the saturated G-DINA model.
- Researchers do not need to stick to a single model to evaluate the tests they have developed or used as ready-made tests within the scope of the CDM.
- Using simpler models defined independently for each item, researchers can conduct CDM assessments with the specific models they define.
- Researchers are advised to select an item-level model within the framework of the G-DINA model. If the model fits as well as the G-DINA model, they should use the simplified model at the item level.
- Researchers are recommended to conduct studies on which method can be used to select item-level models more reliably and validly.

Ek-1. Test Yöntemlerine Göre Madde Düzeyinde İngirgenmiş Modeller ve p Değeri

Madde	WALD		LR		TwostepLR		LM	
	Model	p değeri	Model	p değeri	Model	p değeri	Model	p değeri
M1	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M2	R-RUM	0.998	DINO	0.2793	GDINA		ACDM	0.9366
M3	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M4	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M5	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M6	DINO	0.656	DINO	0.6009	DINO	0.5814	ACDM	0.2781
M7	LLM	0.407	GDINA		GDINA		ACDM	0.9992
M8	LLM	0.999	LLM	0.1509	LLM	0.1458	GDINA	
M9	DINO	0.118	DINO	0.1181	DINO	0.1037	DINO	0.7713
M10	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M11	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M12	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M13	LLM	0.643	LLM	0.6203	LLM	0.6029	ACDM	0.9034
M14	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M15	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M16	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M17	DINA	0.210	DINA	0.1432	DINA	0.0999	DINA	0.3699
M18	DINO	0.123	DINO	0.3169	DINO	0.0896	DINA	0.1553
M19	LLM	0.958	DINA	0.2230	LLM	0.3249	DINA	0.1092
M20	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M21	LLM	0.413	LLM	0.3905	LLM	0.3721	DINA	0.4779
M22	DINA	0.197	GDINA		GDINA		ACDM	0.2497
M23	A-CDM	0.435	LLM	0.4192	LLM	0.3838	DINA	0.0642
M24	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M25	GDINA		GDINA		GDINA		GDINA	
M26	R-RUM	0.969	RRUM	0.9747	RRUM	0.9656	DINA	0.6228

*Tüm modellerde düzeltilmiş p değeri 1'dir

Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi¹

Döndü KESTEK KÜÇÜK¹  Işıl SÖNMEZ² 

¹Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye dondukestekkucuk@gmail.com

²Doç. Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Konya, Türkiye
isilektem@gmail.com (Sorumlu Yazar/ Corresponding Author)

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 20.08.2023
Kabul: 21.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Özel Yetenekli Öğrenci,
Bilgi İşlemsel Düşünme,
Eğitsel Robot,
Kodlama.

Bu çalışmada kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının, özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemler içerisinde yer alan kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya kontrol grubunda 55 ve deney grubunda 55 olmak üzere toplam 110 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test olarak, Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilen Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri ile kodlama eğitimi blok tabanlı kodlama aracı mBlock ve eğitsel robot seti mBot kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise, kodlama eğitimi blok tabanlı kodlama aracı mBlock kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda aynı blok tabanlı kodlama yazılımı olan mBlock blok tabanlı kodlama yazılımı tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: 1.Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan deney grubu öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinde uygulama sonunda artış olduğu görülmüştür. 2. Kodlama eğitimlerinde eğitsel robot kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin de bilgi işlemsel düşünme becerileri son test puanlarında uygulama sonunda artış olduğu görülmüştür. 3.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme başarıları karşılaştırıldığında meydana gelen farkın kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.

The Effect of The Use Of Educational Robots in Coding Education on The Computational Thinking Skills of Gifted Students

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 20.08.2023
Accepted: 21.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:

Gifted Students,
Computational
Thinking,
Educational Robot,
Coding.

In this study, it was aimed to examine the effect of the use of educational robots in coding education on the computational thinking skills of gifted students. In the research, the pre-test post-test quasi-experimental design with a control group, which is among the experimental methods, was used. The study group of the research consisted of gifted 5th grade students attending Science and Art Center in Selçuklu district of Konya province in the 2021-2022 academic year. A total of 110 students, including 55 in the control group and 55 in the experimental group, participated in the study. In order to determine the computational thinking levels of the students in the research, the computational thinking levels scale which was developed by Korkmaz, Çakır & Özden (2015) was used as a pre-test and post-test in the experimental and control groups. During the implementation process, the coding training was carried out with the experimental group students using the block-based coding tool mBlock and the educational robot set mBot. In the control group, on the other hand, the coding training was carried out using the block-based coding tool mBlock. The same block-based coding software, mBlock, was preferred both in the experimental and control groups. The findings obtained from the research are as follows: 1. It was observed that the computational thinking skills of the students in the experimental group, who used educational robots in coding education, increased at the end of the application. 2. It was observed that there was also an increase in the post-test scores of computational thinking skills of the control group students, who did not use educational robots in their coding training, at the end of the application. 3. When the computational thinking achievements of the experimental and control group students were compared, it was seen that the difference was in favour of the experimental group students who used educational robots in coding education.

Atf/Citation: Kestek Küçük, D. & Sönmez, I. (2023). Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1536-1555.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

¹Bu çalışma Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ danışmanlığında Döndü KESTEK KÜÇÜK tarafından yazılan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlemesi çocukların erken yaşlardan itibaren teknoloji kullanımını arttırmakla birlikte; dijital çağda her gün teknolojik araçlarla karşılaşan çocukların, bu araçların nasıl çalıştıkları hakkında fikirlerinin olmadığı da görülmektedir (Resnick, 2007). Çocukların teknoloji kullanımını tüketim sarmalından çıkartıp, teknolojiyi keşfetmeleri ve üretim aracı olarak da kullanabilmeleri çağımızın en önemli gerekliliklerindedir. Bu sebeple erken çocukluk yaşlarından itibaren bilgisayar bilimlerini etkili kullanabilmeleri için iş birliğine dayalı ve üretim odaklı eğitimlerinin verilmesi bu konuda faydalı olacaktır (Perkovic ve Settle, 2010).

Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayınlanan raporda, 2022 yılında işgücünde aranılacak beceriler arasında “teknoloji tasarımı ve programlama” ilk on beceri arasından dördüncü sırada yer almıştır (World Economic Forum [WEF], 2018). Birçok ülke öğrencilerin kodlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların öğretim programlarında yer verilmesi hususunda tedbirler almaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bu doğrultuda, Amerika ve Avrupa’ da birçok ülke eğitim programlarını güncelleyerek erken yaştan itibaren kodlama öğretimini programlarına eklemiştir. European Schoolnet (2015), Danimarka, İngiltere, Polonya, Slovakya vb. ülkelerin içerisinde olduğu 15 Avrupa ülkesinde kodlama eğitiminin okul müfredatlarına dahil edildiğini belirtmiştir. Bu ülkelerde kodlama eğitiminin programlara dahil edilmesinin temel amacı olarak, öğrencilerin problem çözme, mantıksal beceriler ve kodlama becerisi gibi becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir (Saygıner ve Tüzün, 2017). ABD’de de düzenlenen kodlama olimpiyatları ile öğrencilerin kodlama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve kamuoyunda farkındalık yaratılması amaçlanmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Türkiye’de onuncu kalkınma planında yer alan eğitim sisteminin temel amacında, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yakın bireylerin yetiştirilmesinin önemi ifade edilmiş (Kalkınma Bakanlığı, 2013); 2012 yılında MEB “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersine 5. ve 6. sınıflarda zorunlu, 7. ve 8. sınıflarda ise seçmeli ders olarak yer vermiştir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin ders saatinin yüzde ellisi kodlama eğitimine ayrılmış (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ve ortaokul (5.,6.,7.,8. sınıf) düzeylerinde kodlama ve robotik öğretimine yönelik kazanımların sayısı artırılmıştır. Teknoloji Tasarım Öğretim Programında, robotik ve kodlama ile ilişkilendirilmiş birçok kazanım yer almaktadır. Bu durum ülkemizde robotik ve kodlama eğitimine verilen önemin arttığının en önemli göstergesidir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın [ÇSGB], 2021 yayınladığı Ulusal Genç İstihdam Stratejisi ve Eylem Planında da ortaokullarda bulunan öğrencilere üretim, yazılım ve donanım konularında verilecek eğitimin önemine dikkat çekilmiş ve öğrencilere teknolojiyi etkin ve verimli kullanabilme amacıyla bu becerilerin kazandırılması için öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Kodlama, bir problemin çözüme kavuşturulabilmesi amacı ile bilgisayarın anlayabileceği bir programlama dili ile bilgisayar ortamına aktarılmasıdır (Van-Roy ve Haridi, 2004). En genel anlamıyla bir cihaz ya da bilgisayara neyi nasıl yapacağını programlama diliyle öğreten, elektronik beyne sahip cihazların donanımlarını hareket geçiren ve nasıl çalışmalarını gerektiğini takip edip yön veren komutlar topluluğudur (Gülbahar, Kalelioğlu ve Karataş, 2017). Eğitimde öğrenme aracı olarak da kullanılabilen kodlama eğitimi ile öğrencilerin kodlama becerisi dışında süreç içerisinde algoritmik düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, bilgi işlemsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri de kazandırılabilirliği görüşü savunulmaktadır (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015). Shin ve Park (2014), kodlama öğretiminin öğrencilerin problem çözme, karar verme ve planlama becerilerini geliştirdiğini ifade ederken, Tekin ve Özdemir (2018), kodlama eğitiminin öğrencilere, problem çözme, akademik başarı, yaratıcı düşünme- programlama, algoritmik düşünme, bilgi işlemsel düşünme, uzamsal düşünme, akıl yürütme, mantıksal sorgulama, kavram öğretimi, işbirlikli çalışma gibi bilişsel davranışlarla birlikte; motivasyon, ilgi, istek, özgüven, tutum ve algı yeterliliği gibi duyuşsal davranışları kazandırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda kodlama eğitiminin önemi son yıllarda giderek artmış, birçok ülke bu konuda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Kodlama eğitimi verilirken hangi yaş grubuna nasıl verilmesi gerektiği, kullanılacak platformların ve programlama dillerinin nasıl olmaları gerektiği gibi tartışmalar birçok araştırmaya konu olmuştur (Çatlak vd., 2015). Kodlama eğitiminde izlenen yollar

Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi incelendiğinde genel olarak bilgisayarsız kodlama etkinlikleri, blok tabanlı kodlama etkinlikleri ve gelişmiş uygulamalar için metin tabanlı kodlama şeklinde olduğu görülmektedir.

Bilgisayarsız kodlama eğitimi, fiziksel etkinlikler ve kart oyunları ile çocuklara kodlama eğitimi vermeyi amaçlayan teknikler bütünüdür. Kodlama eğitimi için öğrencilerin bilgisayar kullanmadığı, iş birliği içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Ayrıca bilgisayarsız kodlama eğitimi programlama dillerini kullanarak yazılım geliştirmeden önce, öğrencilere temel kodlama mantığını öğretmek için de kullanılabilen bir yöntemdir. Bu eğitim yöntemi, özellikle öğrencilerin henüz teknolojiye erişimleri olmadığı durumlarda veya sınırlı bir bütçeye sahip okulların kodlama eğitimi sunması gerektiğinde kullanışlıdır. Code.org, Kesfetprojesi.org, Tospaa.org gibi platformlar bilgisayarsız kodlama etkinlikleri içermektedir. Bu platformlarda etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgiler de sunulmaktadır (Şenol, 2019). Tim Bell ve arkadaşları tarafından CS Unplugged projesi ile bilgisayarsız kodlama etkinlikleri geliştirilmiş ve öğretmenler tarafından sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir hale getirilmiştir. CS Unplugged projesi ile hazırlanan bilgisayarsız kodlama etkinlikleri farklı dillere çevrilerek csunplugged.org sitesinde yayımlanmıştır. Benzer şekilde, Türkiye’de bilgisayarsız kodlama amacıyla tospaa.org platformu N. Alp AR tarafından kurularak eğitimcilerin ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (Tospaa, 2017). Metin tabanlı kodlama, programlama yapmak için bilinen en eski yöntemdir. Bu yöntemde, programlama dili kodları doğrudan metin formatında yazılır. Python, C++, Java, VB.net, Delphi, Visual Basic metin tabanlı programlama için kullanılan dillerden bazılarıdır (Ünsal, 2019). Blok tabanlı kodlama ortamlarında ise komutları temsil eden bloklar bulunmaktadır. Bu bloklar puzzle parçaları gibi çentikli yapılarda olup sürükle bırak yöntemiyle birbirlerine bağlanabilmektedir. Kodların dizim kuralları ve kombinasyonları metin tabanlı programlama ile benzetilmektedir (Maloney, Resnick, Rusk ve Eastmond, 2010). Ancak, metin tabanlı kodlamanın karmaşık yapısı sebebiyle yeni başlayan öğrencilerde başarısızlık, hayal kırıklığı gibi duygular görülebilmektedir (Uzunboylar, 2017). Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması amacıyla birçok blok tabanlı kodlama yazılımı üretilmiştir. Blok tabanlı kodlama araçları kodlama eğitimini daha eğlenceli hale getirirken öğrenmeyi de somutlaştırmaktadır. Bu araç sayesinde kodları ezberlemek yerine mantık oluşturabilirler ve hatalarına anlık dönütler alabilmektedirler (İmal ve Eser, 2009). Code.org, scratch ve mBlock platformları ülkemizde kodlama eğitimlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araçlar, blok tabanlı kodlama için hazırlanmış görsel arayüzler sunarlar ve öğrencilerin programlama yaparken görsel olarak anlamalarına yardımcı olurlar (Çoşkunserçe, 2021). Bu çalışmada öğrencilerin kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama araçlarından mBlock kullanılmıştır.

Kodlama becerisini öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilecek yöntemler arasında eğitsel robotlar da yer almaktadır (Tekinarslan ve Çetin, 2018). Eğitsel robotların kullanımının asıl amacı öğrencilerin yazdıkları kodları ve bu kodlar ile sağladıkları etkileşimleri fiziksel ortamda görebilmeleridir. Öğrenciler bu sayede yazdıkları kodların bir donanım ile gözlemleyebilmektedirler. Bu durum birçok eğitimciyi kodlama eğitiminin eğitsel robotlarla desteklenmesi gerektiği fikrinde birleştirmektedir (Pakman, 2018). Robotlar mekanik ve elektronik birimlere sahip, algılama yeteneğine sahip programlanabilir cihazlardır (Şişman, 2016). Eğitsel robot ise, robotik teknoloji zemininde bilgi edinme ortamlarını ve robotların programlanmasında kullanılan yazılımları ifade eder (Gena, Mattutino, Perosino, Trainito, Vaudano ve Cellie, 2020). Eğitsel robotlar çevresindeki verileri sensörler ile algılayabilen ve bu verileri yazılan kodlara uygun bir biçimde yorumlayıp tepki üretebilen robotlardır (Üçgül, 2017). Eğitsel robot uygulamaları öğrencilere bir insanın yapmak istediklerini veya insanın yapabileceklerini hayal edebilmeleri için benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Çocuklar yazdıkları kodları eğitsel robotlar üzerine test edebilir ve robotları kodlamaya çalışırken kodlama bilimi ile ilgili temel kavramları keşfedebilirler (Earle, 2011). Resnick (2012), bu uygulamanın çocukların dijital dünyadaki deneyimlerini gerçek dünyada karşılaştıkları problemlere çözüm üretmek için kullanabileceğini belirtmiştir. Bu uygulamalar, sanal dünya ile gerçek dünya arasındaki bağı kurmayı sağlayan robotik öğrenenlerin hazırladıkları uygulamaları bilgisayar dışında fiziksel ortamda gözlemleyebilmelerini sağlamaktadır (Imberman, 2003). Robotların eğitim amaçlı kullanılması öğrencilere teknolojik bilgilere sahip olma, araştırma becerileri ve iş birliği içerisinde çalışma gibi birçok becerilerini geliştirmesine yardımcı

Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi olmaktadır (Şabanoviç ve Yannier, 2003). Günümüzde yaygın olarak kullanılan bazı popüler eğitsel robotlar; LEGO Mindstorms, Sphero, Bee-Bot, mBot'tur. Bu çalışmada ulaşılabilirlik, blok tabanlı programlama, yaygın kullanım gibi avantajlarından dolayı mBot robot kiti kullanılmıştır.

mBot: Makeblock tarafından geliştirilen bir eğitim robotik kitidir. Bu kit, öğrencilere programlama, elektronik ve robotik konularında eğitim almalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. mBot, blok tabanlı kodlama aracı mBlock arayüzü kullanılarak programlanabilmektedir. mBot, birçok özelliği ve bileşeni olan modüler bir robotik kitidir. Bluetooth bağlantısı ile mobil cihazlara bağlanabilir ve öğrencilerin cep telefonlarından, tabletlerinden, bilgisayarlarından mBlock uygulaması aracılığıyla programlanabilir. Bu bileşenler arasında ultrasonik sensör, çizgi sensörü, buzzer, RGB LED'ler bulunur (Beginner's Guide to mBot, 2022).

Kodlama eğitiminde eğitsel robotların kullanılması ile öğrenciler soyut kavramları somutlaştırabilmekte, üç boyutlu düşünebilmekte, gelişim dönemlerine uygun donanımları kullanarak ürünler ortaya koyarak yaratıcılıklarını geliştirebilmektedirler (Karahoca, Karahoca ve Uzunboylu, 2011). Benzer şekilde, öğrencilere kodlama eğitimi verildiğinde; öğrencilerin uzamsal düşünme, analitik düşünme, bilgi işlemsel düşünme, iş birlikli öğrenme ve problem çözme becerilerinin geliştirilebildiği ifade edilmektedir (Bers, Flannery, Kazakoff ve Sullivan 2014). Kodlama eğitiminin de temelini oluşturan bilgi işlemsel düşünme (BİD), problem çözme yeteneği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte; belirli bir yöntem ve süreç takip ederek öğrenilebilir bir beceridir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar, kodlama etkinlikleri ve oyunlar sıklıkla kullanılmakla (Lee, Martin ve Apone, 2014; Apostolellis, Stewart, Frisina ve Kafura, 2014) birlikte kodlama etkinlikleri ile BİD becerisini kazandırmaya yönelik planlanan ders ve etkinliklerin birçoğunda blok tabanlı kodlama araçları kullanılmaktadır. Bu durumun nedeni blok tabanlı kodlama araçlarının kullanışlı ve erişilebilir olması olarak açıklanabilir. Bireyin kodlama sürecinde karşılaştığı sorunlara ürettiği çözümler ve sorunlara farklı çözümler geliştirmeye odaklanması BİD gelişimini kolaylaştırırken, BİD becerisine sahip bireylerin problemlere genellenebilir ve kalıcı çözüm üretme istekleri kodlama sürecine olan ilgilerini arttırmaktadır (Yükseltürk ve Altıok, 2017).

BİD kavramı ilk kez Papert tarafından 1996 yılında "Computational Thinking" olarak kullanılmıştır. Bu kavrama anlam olarak en yakın olduğu düşünülen Türkçe karşılık "bilgi işlemsel düşünme"dir (Demir ve Seferoğlu, 2017). Wing (2006), bu kavramı "bilgisayar biliminin temel kavramlarını kullanarak problem çözmeyi, sistem tasarlamayı ve insan davranışlarını anlamlandırmayı içeren süreç" olarak tanımlarken; Aho (2012), "Problemlerin çözümünde; bilgi işlemsel adımların ve algoritmaların kullanıldığı düşünce süreci" olarak tanımlamaktadır. Derslerde BİD'nin nasıl kullanılacağına belirlenmesi adına operasyonel bir tanımın yapılması adına ISTE (The International Society for Technology in Education) ve CSTA (Computer Science Teachers Association) birlikte çalışarak operasyonel bir tanım geliştirmişlerdir (ISTE ve CSTA, 2011). Bu tanımda BİD'nin aslında bir problem çözme süreci olduğu belirtilmiş ve içermesi gereken etkinliklerin; problemleri bilişim teknolojileri ile çözülebilecek şekilde formüleleştirme, verilerin analizi ve organizasyonu, verileri simülasyon ve modelleme gibi soyutlamalar kullanarak temsil etme, algoritmik düşünce kullanarak çözümleri otomatikleştirme, olası çözümleri verimli bir şekilde tanımlama, analiz etme, uygulama ve problemlerin çözümünü genelleme ve diğer problemlere transfer etme olarak belirtmişlerdir. Araştırmalarda BİD'nin birden fazla düşünme becerisini kapsayan bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. BİD'in tanımlanmasında olduğu gibi alt boyutlarına ayrılmasında da henüz araştırmacılar tarafından sağlanan bir uzlaşma olmadığı görülse de farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş ortak boyutlar göze çarpmaktadır (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016; Brennan ve Resnick, 2012; Fronza, Ioini ve Corral, 2017; Lye ve Koh, 2014). Bazı yazarlar tarafından BİD'nin, bileşenlerine ayırma, soyutlama, algoritmik düşünme, problem çözme, örüntü tanıma ve genelleme gibi bazı alt becerileri içerdiği (Brennan ve Resnick, 2012; Selby ve Woollard, 2013) ifade edilirken; bazıları parçalara ayırma, örüntü arama, soyutlama, algoritma ve hata ayıklama ve değerlendirme olmak üzere beş ana bileşen altında toplandığını ifade etmiştir (Üzümcü ve Bay, 2018). Teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmeler incelendiğinde tüm dünyada kodlama eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Görsel özellikli ve blok tabanlı kodlama

araçlarının yaygınlaşması, öğrencilere erken yaşlarda kodlama eğitimlerinin verilebileceği fikri doğrultusunda araştırmacıları yönlendirmiştir (Çatlak vd., 2015). Son yıllarda eğitim alanında BİD becerisinin geliştirilmesi ve kodlama eğitimine yönelik bilimsel çalışmalar dikkat çekmektedir, yapılan araştırmalarda (Apostolellis vd., 2014; Chalmers, 2018) çoğunlukla BİD becerisinin eğitim yoluyla nasıl geliştirilebileceği sorusuna yanıt aranmaktadır. Kodlama eğitimi BİD becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan yaklaşımlardan biridir. Kodlama eğitimi için kullanılan yöntemler; disiplinler arası uygulamalar, bilgisayarsız uygulamalar, robot programlama ve blok tabanlı uygulamalar gibi yaklaşımlar bu alanda sıkça kullanılmaktadır (Weinberg, 2013).

Alanyazın incelendiğinde, robotik ve kodlama eğitiminin BİD becerisi üzerine etkisini araştıran araştırmalar bulunmakla birlikte (Atiker, 2019; Yolcu, 2018; Secer, 2020; Hamelburg, 2019; Chalmers, 2018), özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir (Kirit, Dönmez ve Çataltaş, 2018; Şen, Ay ve Kıray, 2021; Avcu ve Ayverdi, 2020). Bu araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin BİD beceri düzeylerini ve cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasını (Kirit, Dönmez ve Çataltaş, 2018); STEM etkinliklerinin BİD becerilerine etkisini (Şen, Ay ve Kıray, 2021) ve özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar programlama öz yeterlilikleri ile BİD becerileri arasındaki ilişkiyi (Avcu ve Ayverdi, 2020) inceleyen araştırmalardır. Alanyazında özel yetenekli öğrencilere kodlama eğitiminde eğitsel robotların kullanımının bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları yüksek, problem çözme becerileri gelişmiş ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu algıları bulunmaktadır (Alkan, 2019). Bu öğrencilerin seçkin ürünler oluşturma potansiyeli, onların toplum için ihtiyaç duyulan en değerli beşerî kaynaklar olarak gösterilmelerine neden olmuştur (Kalik ve Kırındı, 2022). Bu bağlamda, özel yeteneklilere yönelik eğitim uygulamaları, yeteneğin izlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması noktasında önemli avantajlar sağlayacağı (Van Tassel-Baska, 1992; Akt., Bildiren, 2018) düşüncesinden hareketle, bu araştırma ile, hem özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği, hem robotik ve kodlama eğitiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi incelenerek özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin, BİD becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır

1. Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan öğrencilerin BİD becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin BİD becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan öğrenciler ile eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin BİD becerisi erişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel yöntemler içerisinde yer alan kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında atama rastgele yapılamadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmada da deney ve kontrol grubuna rastgele atama yapılamadığı için yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmacılarından birinin görev yaptığı kurumda yer alan iki sınıftan (her ikisi de 5.sınıf) birisi deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız bir şekilde atanmıştır. Tablo 1.'de araştırma deseni yer almaktadır.

Tablo 1. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Model Tasarımı

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	BD1	U1	BD2
Kontrol Grubu	BD1	U2	BD2

BD1: Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği (ön test), BD2: Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği (son test)U1: Blok tabanlı kodlama aracı mBlock ve eğitsel robot seti mBot destekli kodlama eğitimi, U2: Blok tabanlı kodlama aracı mBlock ile kodlama eğitimi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde bulunan bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören özel yetenekli 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Genel yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılanan bireyler, bilim ve sanat merkezlerine seçilirken aynı sınavlara girmekte ve benzer puanlar alarak seçilmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin benzer zekâ puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait bilgilere Tablo 2.' de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Bilgileri

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	N
Deney Grubu	23	41,8	32	58,2	55
Kontrol Grubu	24	43,6	31	56,4	55

Tablo 2'ye göre araştırmaya kontrol grubunda 55 ve deney grubunda 55 olmak üzere toplam 110 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya 47 kız ve 63 erkek öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesi araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği'nden elde ettikleri puanlara ait ortalamalar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi BİD Puanlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney grubu ön test	55	65,07	9,09	108	0,242	0,810
Kontrol grubu ön test	55	65,52	10,57			

Tablo 3'e göre, deney grubu öğrencilerinin BİD puan ortalaması ile ($\bar{X}_d=65,07$) ve kontrol grubu öğrencilerinin BİD puan ortalaması ($\bar{X}_k=65,52$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(108)}=0,242$, $p>0,05$]. Bu durumda, grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırma verilerinin toplanmasında, "Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin BİD düzeylerini belirlemek amacıyla, Korkmaz, Çakır ve Özden (2015)

Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi tarafından geliştirilen “Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçek; yaratıcılık, problem çözme, algoritmik düşünce, işbirliklilik ve eleştirel düşünme alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında doğrulayıcı faktör, güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre regresyon değerlerinin 0,507-0,872 aralığında olduğu ifade edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,809 olarak belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yer alan veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma için gerekli etik izinler alındıktan sonra araştırma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılar belirlenmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği’ne ait veriler uygulama öncesi ve sonrası elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizi sürecinde önce deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, fark (son test- ön test) puanlarına ait verilerinin normallik varsayımları kontrol edilmiş, verileri normallik varsayımlarını karşıladığından, parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında, uygulama öncesi ölçek puanlarının bağımsız gruplar t testi ile farklılık gösterip göstermediği belirlenmiş; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ve son test puanlarının karşılaştırılması ve karşılaştırma sonucunda meydana gelen değişimin hangi grupta olduğunu belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

2021-2022 Eğitim-Öğretim yılının 2. döneminde, Bilim Sanat Merkezinde, “Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme” programında öğrenime devam eden 5.sınıf öğrencileri ile haftada 1 ders olmak üzere 13 hafta boyunca devam bu araştırma, Teknoloji ve Tasarım derslerinde yürütülmüştür.

Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri ile kodlama eğitimi blok tabanlı kodlama aracı mBlock ve eğitsel robot seti mBot kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda kodlama eğitimi blok tabanlı kodlama aracı mBlock kullanılarak gerçekleştirilmiştir. mBot eğitsel robot seti yaygın ve basit programlama dili olan mBlock ile programlanabilmesi, modüler yapısı sayesinde kolayca sensörler ve çevre birimlerinin eklenebilmesi, otonom çalışma yeteneğine sahip olması, Türkçe dil desteği gibi nedenlerle tercih edilmiştir.

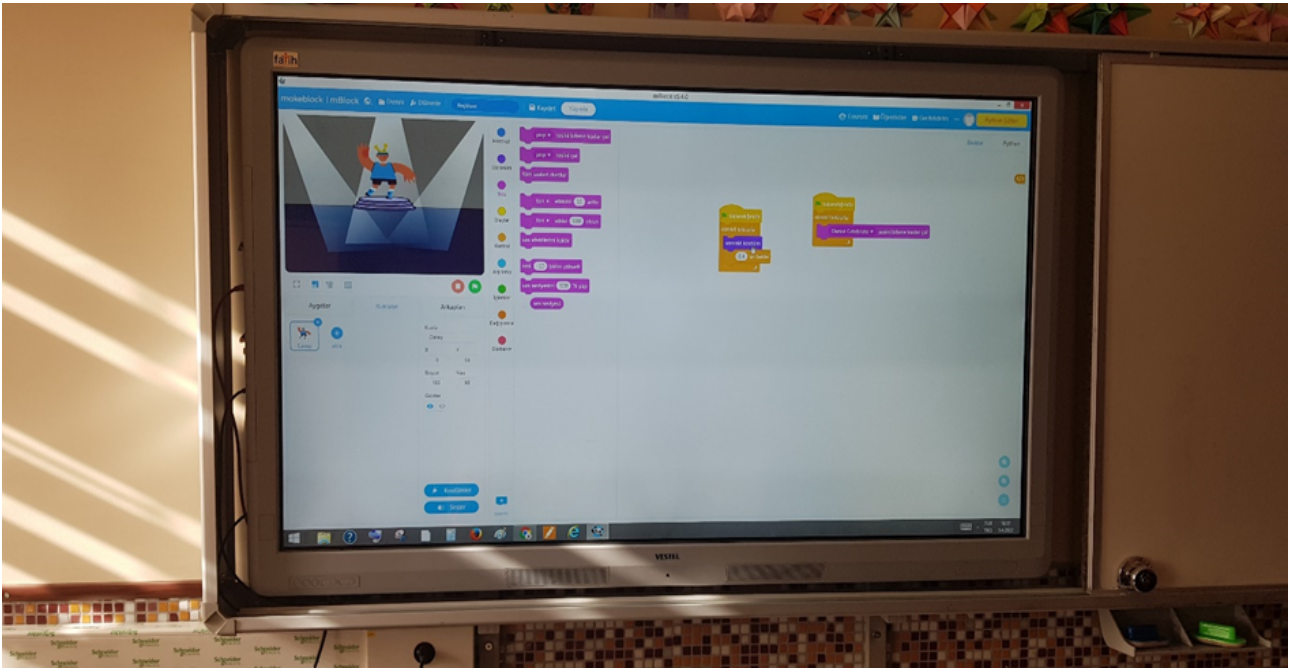
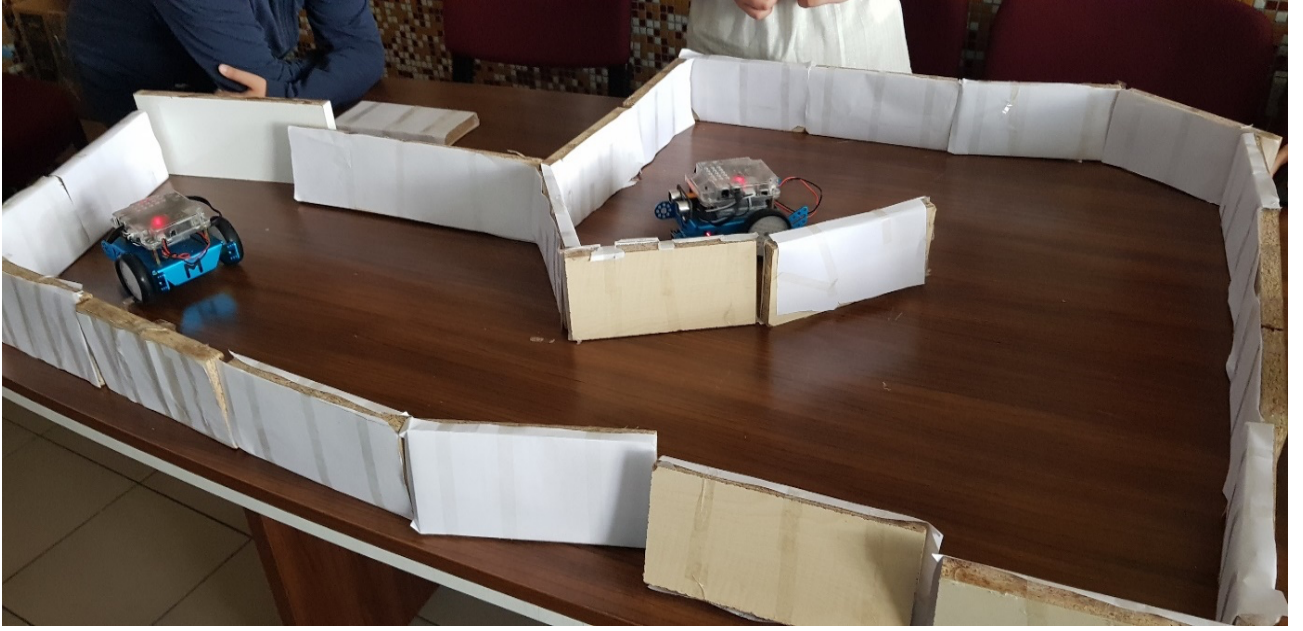
Deney ve kontrol grubunda aynı blok tabanlı kodlama yazılımı olan mBlock blok tabanlı kodlama yazılımı tercih edilmiştir. mBlock diğer blok tabanlı kodlama yazılımlardan farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler çevrim içi ve çevrim dışı ortamlarda kullanılması, ücretsiz kullanım sağlaması, dil desteği, kolay anlaşılabilen görsel programlama ortamı sunması, farklı programlama dillerini kullanım imkânı vermesi ve farklı kontrol kartlarını programlayabilmesidir.

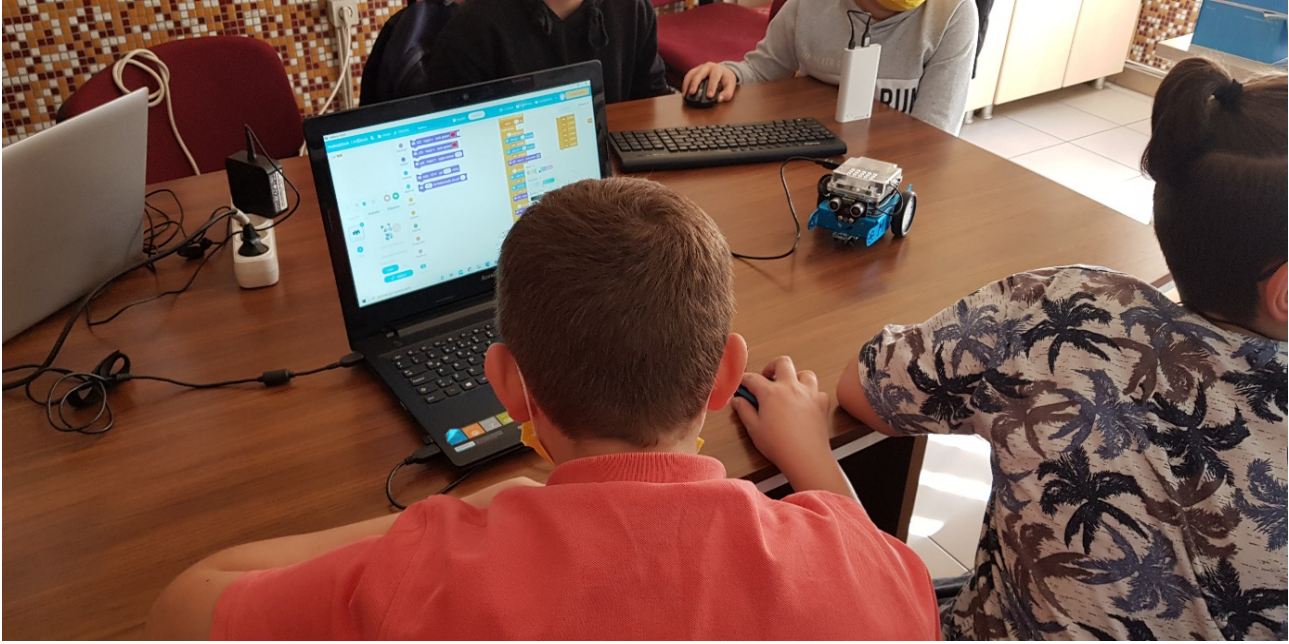
Araştırmanın uygulama sürecinin verimli geçmesi ve zamanın etkili kullanılabilmesi için öncelikle uygulama sürecinin genel olarak planlaması yapılmıştır. Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı, Bilsem Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve uygulama sürecinde kullanılacak günlük ders planları hazırlanırken bu kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ait planlanan etkinlikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın Uygulama Süreci

Haftalar	Deney Grubu Etkinlikleri	Kontrol Grubu Etkinlikleri
1.hafta Veri toplama araçlarının uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> Araştırma sürecine ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmesi, Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ön test uygulamasının yapılması, 	<ul style="list-style-type: none"> Araştırma sürecine ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmesi, Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ön test uygulamasının yapılması
2. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözmenin temel kavramları nelerdir? Problem çözme aşamaları ve süreci nasıl planlanmalıdır? 	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözmenin temel kavramları nelerdir? Problem çözme aşamaları ve süreci nasıl planlanmalıdır?
3. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Algoritma kavramı nedir? Algoritma adımları nasıl sıralanır? Günlük hayatta karşılaştığımız durumları algoritma adımlarını kullanarak nasıl sıralarız? Doğrusal ve şarta bağlı algoritmalar oluşturma, 	<ul style="list-style-type: none"> Algoritma kavramı nedir? Algoritma adımları nasıl sıralanır? Günlük hayatta karşılaştığımız durumları algoritma adımlarını kullanarak nasıl sıralarız? Doğrusal ve şarta bağlı algoritmalar oluşturma,
4. hafta	<ul style="list-style-type: none"> mBlock blok tabanlı kodlama aracının arayüzünün tanıtımı Blok tabanlı kodlama aracını kullanarak pandanın dansı uygulamasının yapılması 	<ul style="list-style-type: none"> mBlock blok tabanlı kodlama aracının arayüzünün tanıtımı Blok tabanlı kodlama aracını kullanarak pandanın dansı uygulamasının yapılması
5. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Balon avı etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> Balon avı etkinliği
6. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Dans eden robot etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> Dans eden robot etkinliği
7. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Çizgi izleyen etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> Çizgi izleyen etkinliği
8. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Labirent çözen etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> Labirent çözen etkinliği
9.-10-11.-12. hafta	<ul style="list-style-type: none"> İsteğe bağlı tercih edilen 1 veya 2 sensörü kullanarak robot tasarlama 	<ul style="list-style-type: none"> mBlock blok tabanlı kodlama aracını kullanarak etkinlik oluşturma
13. hafta	<ul style="list-style-type: none"> Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği son test uygulamasının yapılması 	<ul style="list-style-type: none"> Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği son test uygulamasının yapılması

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmanın ilk haftasında öğrencilere araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme yapılmış ve gruplarda Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ön testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına 3 hafta kodlama eğitiminin temel kavramları, problem çözme, algoritma, mantıksal işlemler, değişken ve operatörler hakkında ön bilgiler verilmiştir. Deney grubu öğrencileri uygulama ortamında bulunan bilgisayar ve robot kitleri göz önünde bulundurarak 2 kişilik gruplara ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri 5,6,7,8,9,10,11 ve 12. haftalarda mBlock blok tabanlı yazılım ile mBot robot setini programlayarak çeşitli etkinlikleri yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise bu haftalarda mBlock blok tabanlı yazılım ile eğitsel robot kullanmadan etkinlikler yapmışlardır. 13. Hafta her iki gruptaki öğrencilere Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.





Şekil 1. Uygulama sürecine ilişkin görseller

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 11/02/2022 tarihli 2022/49 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan 23.03.2022 tarihinde E-83688308-605.99-45000021 sayılı izin alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan öğrencilerin BİD becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine yanıt aramak amacıyla, yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubunun Ön Test Son Test Puanları İlişkili Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	55	65,07	9,09	54	-15,02	0,00
	Son test	55	88,40	12,93			

Tablo 5’de deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=65,07$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=88,40$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t(54) = -15,02, p<0,05$]. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin BİD beceri puanlarının uygulama sonunda arttığı görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin BİD becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine yanıt aramak amacıyla yapılan analizler Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Puanları İlişkili Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön test	55	65,52	10,57	54	-8,317	0,00
	Son test	55	75,52	10,60			

Tablo 6'ya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ölçek puan ortalaması ($\bar{X}=65,52$) ile son test ölçek puan ortalaması ($\bar{X}=75,52$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t(54) = -8,317, p < 0,05$]. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin BİD beceri puanlarının uygulama sonunda arttığı görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son problemi “Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan öğrenciler ile eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin BİD becerisi erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney grubu	55	65,07	9,09	55	88,40	12,93
Kontrol grubu	55	65,52	10,57	55	75,52	10,60

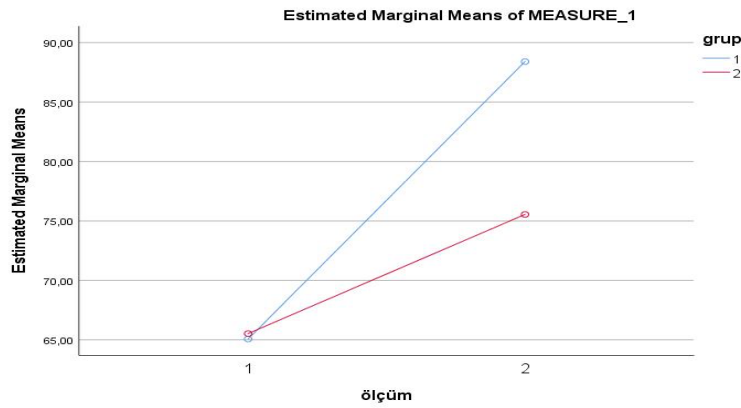
Tablo 7'de incelendiği üzere, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ön test puan ortalaması ($\bar{X}=65,07$), son test puan ortalaması ise ($\bar{X}=88,40$)'dır. Kontrol grubu öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ön test ortalama puanları ($\bar{X}=65,52$) ve son test puan ortalaması ise ($\bar{X}=75,52$)'tür. Bu durumda hem deney hem de kontrol grubunun BİD düzeylerinde bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test erişileri arasındaki farklılığı tespit etmek için kullanılan karışık ölçümler için iki yönlü varyans analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Grupların Erişileri Arasındaki Farklılığını Tespit Etmek İçin Kullanılan Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	kt	sd	ko	f	p
Grup	2114,200	1	2114,200	11,485	,001
Hata	19881,709	108	184,09		
Ölçüm	15288,891	1	15288,891	288,040	,000
(ön test/son test)					
Grup*ölçüm	2435,564	1	2435,564	45,886	,000
Hata	5732,545	108	53,079		

Tablo 8'e göre deney grubunun ön test son test puanları ile kontrol grubunun ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F(1-108)= 11,485$ $p < 0,05$]. Tabloda ölçüm etkisi ile ilgili, gruplar arasında, tüm öğrencilerin uygulama öncesinden uygulama sonuna ölçek toplamı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmuştur [$F(1-108)= 288,040$ $p < 0,05$]. Eğitsel robot kullanılan deney grubunda veya blok tabanlı kodlama aracı kullanılan kontrol grubunda yer almış olmanın BİD becerisi erişilerine etkisi incelendiğinde grubun, ölçme üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür [$F(1-108)=45,886$ $p < 0,05$]. Bu bulgu, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan deney grubundaki öğrencilerin ölçek toplamına ait ortalama puanlarındaki artış, kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama aracının kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarındaki artıştan fazla olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, deney grubuna uygulanan eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin BİD becerilerinin gelişiminde blok tabanlı kodlama araçlarına göre etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu Şekil 2 'de görülebilir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Ortalama Puanlardaki Değişim

Şekil 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi BİD puanlarında farklılık yoktur, fakat uygulama sonrası yapılan son testte farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, kodlama eğitiminde eğitsel kullanımının özel yetenekli öğrencilerin BİD becerisine etkisini belirlemektir. Bu amaçla ilk olarak, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanan öğrenciler (deney grubu) ile kullanmayan öğrencilerin (kontrol grubu) BİD becerisi ön test ve son test puanları arasındaki farka bakılmış ve deney ve kontrol grubunun BİD becerisi puanlarında artış olduğu görülmüştür. Son olarak, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanan öğrenciler (deney grubu) ile kullanmayan öğrencilerin (kontrol grubu) ön test-son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında ise, deney grubu öğrencileri lehine olan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama araçları ve eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin BİD becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, farklı eğitim kademelerinde yürütülmüş çalışmalara rastlamak mümkündür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımı özel yetenekli öğrencilerin BİD becerilerinin gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmaya ait bu bulgu, alan yazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Atmatzidou ve Demetriadis 2016; Ardito Czerkawski ve Scollins, 2020; Chalmers 2018; Yolcu, 2018; Angeli ve Valanides, 2020; Numanoğlu ve Keser 2017; Kasım 2022). Atmatzidou ve Demetriadis (2016) tarafından yapılan araştırmada Lego Mindstorms eğitsel robot setleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin BİD becerileri puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Chalmers (2018) araştırmasında eğitsel robotik kodlama uygulamaların öğrencilerinin BİD becerilerine etkisini incelemiştir. Etkinlik sürecinde LEGO WeDo 2.0 robotlarını kullanmıştır. Gerçekleştirilen ders içi uygulamalarda LEGO WeDo 2.0 robotların kullanımının, öğrencilerin problem çözme ve BİD becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Kasım (2022) Lego Mindstorms

EV3 eğitsel robot setlerini kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin BİD becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ardito vd. (2020) yaptığı çalışmada LEGO robotik programlama eğitiminin BİD becerilerine etkisini incelemiş ve araştırmanın sonunda öğrencilerin BİD becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Türk ve Korkmaz (2023) araştırmalarında, eğitsel robot etkinliklerinin problem çözme becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. BİD'in problem çözme becerilerini kapsadığı düşünüldüğünde, bu sonuç da dolaylı olarak araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin BİD becerisi ön test ve son test puanları anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilere verilen blok tabanlı kodlama eğitiminin BİD becerilerinin gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilir. Alan yazında, Yünkül, Durak, Çankaya, Mısırlı (2017) ve Dinci, (2021)' nin çalışmaları araştırma bulgusunu desteklemektedir. Yünkül vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, scratch eğitiminin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinci (2021) Scratch vb, robotik ve bilgisayarsız kodlama uygulamaları ve ortamlarının ortaokul öğrencilerinin BİD becerilerine etkisini incelemiş, araştırma sonucunda farklı kodlama yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilen tüm kodlama eğitimlerinin öğrencilerin BİD becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Scratch ile kodlama etkinlikleri düzenlenen öğrencilerin diğer araçlar kullanarak kodlama etkinlikleri yapan öğrencilere göre BİD becerilerinin gelişiminin daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmanın son bulgusuna göre, kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan öğrencilerin ön test-son test puanları ile, eğitsel robot kullanılmayan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark deney grubu öğrencileri lehinedir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaşmak mümkündür. Karaahmetoğlu (2019) gerçekleştirdiği çalışmada arduino ile gerçekleştirilen eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisini incelemiş ve eğitsel robotlara dayalı etkinliklerin blok tabanlı programlama etkinliklerine göre öğrencilerin BİD becerilerini arttırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Kaya, Korkmaz ve Çakır (2020) araştırmalarında oyunlaştırılmış eğitsel robot etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin BİD beceri düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda, oyunlaştırılmış eğitsel robot etkinlikleri öğrencilerin BİD beceri düzeylerine anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür. Yolcu (2018)'nin çalışmasında eğitsel robot kullanımının BİD becerisinin gelişimi üzerine anlamlı bir etkisinin görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu (2018) ortaokul öğrencilerinin BİD becerisini değerlendirme üzerine yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin eğitsel robot ile yaptığı etkinlikleri kontrol grubu öğrencilerinin blok tabanlı kodlama aracı kullanarak yapılan etkinlikler ile karşılaştırmış ve her iki grubun BİD becerisi puanları incelemiştir. Her iki grubun BİD beceri puanlarında bir artış görülmesine rağmen grupların son-test puanlarının karşılaştırılması sonucu anlamlı fark bulunamamıştır. Yolcu (2018) bu durumu, çalışmasında sürecin değerlendirilmesinin yapılamamasından kaynaklı farkın oluşmadığı şeklinde açıklamıştır.

BİD becerisi; bir problemin çözüm sürecinde mantıksal-matematiksel düşünce sürecini kullanırken, karmaşık görünen ve doğru anlaşılmayan bir sistemi tasarlama ve tasarlanan özgün sistemi değerlendirme aşamasında mühendislik sürecini, kavramları anlamlandırma aşamasında ise bilimsel düşünceyi baz alan bir süreçtir (Bulut ve Yılmaz, 2021). CSTA ve ISTE (2011), bilgi işlemsel düşünür bireylerin teknolojik araç ve sistemleri tasarlama, geliştirme ve oluşturma gibi önemli özelliklere de sahip olacağını altını çizmiştir (Doğruluk, 2022). Her ne kadar BİD, uygulama alanı olarak bilgisayar bilimleri ile ilişkili olarak düşünülse de dijitalleşmenin getirileriyle birlikte tüm alanlarda etkin olmaya başlamıştır (Wing, 2008). BİD becerisi ile öğrencilerin farklı alanlardaki problemleri de çözebilecekleri düşünülmektedir (Barr, Harrison ve Conery, 2011). Bu bağlamda, öğrencilere BİD becerilerinin kazandırılması noktasında mümkün olan en erken yaşta öğrencilere programlamanın öğretilmesi dile getirilmekte uygun olan programlama dilinin ne olduğu ile ilgili tartışmaların da devam ettiği görülmektedir (Mladenovic, Krpan ve Mladenovic, 2016).

Araştırmamızdan elde edilen bulgular neticesinde, her ne kadar kodlama eğitiminin BİD becerilerini geliştirdiği görülse de eğitsel robot destekli kodlama eğitiminin bu becerileri geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, eğitsel robot destekli kodlama uygulamalarının BİD becerilerini geliştirmede

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlar çıkarılabilir:

1.Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanılan deney grubu öğrencilerin BİD becerilerinde uygulama sonunda artış olduğu görülmüştür.

2. Kodlama eğitimlerinde eğitsel robot kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin de BİD becerileri son test puanlarında uygulama sonunda artış olduğu görülmüştür.

3.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BİD erişleri karşılaştırıldığında meydana gelen farkı deney grubunda bulunan öğrencilerin lehine olduğunu göstermiştir. Bu durumda, kodlama eğitiminin eğitsel robot destekli gerçekleştirilmesinin BİD becerisinin artırılmasına olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür. Yapılan bu araştırma ile eğitsel robotlar kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin BİD becerisini geliştirmede blok tabanlı kodlama araçlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Kodlama eğitiminde eğitsel robot destekli eğitimin, BİD becerisini arttırdığı görüldüğünden, kodlama eğitimine eğitsel robotların dahil edilmesi önerilebilir.

2. Bu araştırmada eğitsel robot kiti mBot ve blok tabanlı kodlama aracı mBlock kullanılmıştır. Farklı eğitsel robot kitleri ve farklı kodlama yazılımları kullanılabilir.

3. Bu araştırmada veriler Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgi toplama amacıyla farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılması önerilebilir.

4.BİD becerisini özel yetenekli öğrencilere kazandırılmasına yönelik zenginleştirilmiş ders materyalleri ve kaynakların geliştirilmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aho, A. V. (2012). Computation and Computational Thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835. <https://doi:10.1093/comjnl/bxs074>
- Alkan, A. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin Programlama Dili Öğretiminde Kodu Game Lab Yazılımının Problem Çözme Becerileri Düzeyine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 480-493. <https://doi:10.21764/maeuefd.486061>
- Angeli, C. & Valanides, N. (2020). Developing Young Children's Computational Thinking with Educational Robotics: An Interaction Effect Between Gender and Scaffolding Strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Apostolellis, P., Stewart, M., Frisina, C. & Kafura, D. (2014). Rabbit Escape: A Board Game for Computational Thinking. *Paper presented at the Interaction Design and Children Conference*, Denmark.
- Ardito, G., Czerkawski, B. & Scollins, L. (2020). Learning Computational Thinking Together: Effects of Gender Differences in Collaborative Middle School Robotics Program. *TechTrends*, 64(3), 373-387. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00461-8>
- Atiker, B. (2019). *Programlama Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin Başarıya Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atmatzidou, S. & Demetriadis, S. (2016). Advancing Students Computational Thinking Skills Through Educational Robotics: A Study on Age and Gender Relevant Differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008>

- Avcu, Y. E., & Ayverdi, L. (2020). Examination of the Computer Programming Self-Efficacy's Prediction Towards the Computational Thinking Skills of the Gifted and Talented Students. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 259-270.
- Barr, D., Harrison, J. & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Beginner's Guide to mBot (2022). Erişim Adresi: <https://support.makeblock.com/hc/en-us/articles/12822859943959>, Erişim tarihi: 01.10.2022.
- Bers, M.U., Flannery L., Kazakoff E.R. & Sullivan A. (2014). Computational Thinking and Tinkering: Exploration of An Early Childhood Robotics Curriculum. *Computures & Education*, 72, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Bildiren, A. (2018). Özel Eğitimin Üstün Yetenekli Çocuklar Üzerinde Benlik Algısına Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1489-1496. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.397345>
- Brennan, K. & Resnick, M. (2012). New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Canada.
- Bulut, A. E. & Yılmaz, M. (2021). Fen Lisesi Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-91.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chalmers, C. (2018). Robotics and Computational Thinking in Primary School. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.005>
- CS Unplugged (2023). Computational Thinking and CS Unplugged. Erişim adresi: <https://www.csunplugged.org/en/computational-thinking/>
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB] (2021). Ulusal Genç İstihdam Stratejisi (2021-2023). Erişim adresi <https://www.csgb.gov.tr/media/86869/ulusal-genc-istihdam-stratejisi-ve-eylem-plan-2012-2023.pdf>
- Çatlak, Ş., Tekdal, M. & Baz, F. (2015). Scratch Yazılımı ile Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 4(3), 13-25.
- Çoşkunserçe, O. (2021). *Eğitimde Robot Programlama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, Ö. & Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni Kavramlar, Farklı Kullanımlar: Bilgi-İşlemsel Düşünmeyle İlgili Bir Değerlendirme, H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017* içinde, (41. Bölüm, ss. 468-483). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dinci, D. (2021). *Farklı Programlama Öğretim Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Doğruluk, S. (2022). *Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Olarak Geliştirilen Algoritma ve Programlama Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Bilgi İşlemsel Düşünme Algısına ve Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Earle, M. T. (2011). *Group Collaborative Computer Programming with the Aid of A Robot: Discovery-Based Learning*. University of Houston.

- European Schoolnet (2015). *Computing Our Future*. Erişim adresi: http://www.eun.org/documents/411753/817341/Computing+our+future_final_2015.pdf/d3780a64-1081-4488-8549-6033200e3c03
- Fronza, I., Ioini, N. E. & Corral, L. (2017). Teaching Computational Thinking Using Agile Software Engineering Methods: A Framework for Middle Schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 17(4), 1-28. <https://doi.org/10.1145/3055258>
- Gena, C., Mattutino, C., Perosino, G., Trainito, M., Vaudano, C. & Cellie, D. (2020). Design and Development of A Social, Educational and Affective Robot. *IEEE Conference on Evolving and Adaptive Intelligent Systems*, Larnaca, Cyprus.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Karataş, E. (2017). *Ortaöğretim Bilgisayar Bilimi Ders Kitabı Kur 1*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Hamelburg, N. (2019). *Coding, Collaboration and Computational Thinking*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hofstra University, USA.
- İmal, N. & Eser, M. (2009). Programlama dili öğrenmedeki zorluklar ve çözüm yaklaşımları. *Elektrik Elektronik Bilgisayar Biyomedikal Mühendislikleri Eğitimi IV. Ulusal Sempozyumu*, 10.
- Imberman, S. P. (2003). Teaching Neural Networks Using LEGO Handy Board Robots in An Artificial Intelligence Course. In *Proceedings of the 34th SIGCSE technical symposium on Computer Science Education*, 312-316.
- ISTE & CSTA (2011). Operational Definition Of Computational Thinking For K–12 Education. Erişim adresi: https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf
- Kalik, G. & Kırındı, T. (2022). Fen Bilimleri Dersinde Okul Dışı Stem Etkinliklerinin Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerin Stem'e Karşı Tutumlarına ve Girişimcilik Becerileri Üzerine Etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (1), 38-63. <https://doi.org/10.56423/fbod.1058632>
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014–2018*. Erişim adresi: <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/114/ekutuphane3.4.1.6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje Tabanlı Arduino Eğitsel Robot Uygulamalarının Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerileri ve Temel STEM Beceri Düzeyleri Algularına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylu, H. (2011). Robotics Teaching in Primary School Education by Project Based Learning for Supporting Science and Technology Courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.025>
- Kasım, B. (2022). *Programlama Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Robotik Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri, Ders Motivasyonları ve Robotik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M., Korkmaz, Ö. & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21 (1), 54-70. <https://doi.org/10.12984/egeefd.588512>
- Kirmit, Ş., Dönmez, İ., & Çataltaş, H. E. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 17-26.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (Bdbd) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143-162.
- Lee, I., Martin, F. & Apone, K. (2014). Integrating Computational Thinking Across the K--8 Curriculum. *Acm*

- Lye, S. Y. & Koh, J. H. L. (2014). Review On Teaching and Learning of Computational Thinking Through Programming: What Is Next for K-12? *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.012>
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk. N., Silverman. B. & Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. *ACM Trans. Comput. Educ.*, 10(4), 16-15. <https://doi.org/10.1145/1868358.1868363>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Bilişim Teknolojileri Dersi (5. 6. Sınıflar) Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Mladenovic, M., Krpan, D. & Mladenovic, S. (2016). Introducing Programming to Elementary Students Novices by Using Game Development in Python and Scratch. *Edulearn Proceedings*, 1622-1629.
- Numanoğlu, M. & Keser, H. (2017). Programlama Öğretiminde Robot Kullanımı-Mbot Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497. <https://doi.org/10.14686/buefad.306198>
- Pakman, N. (2018). *8-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Temel Düzey Kodlama, Robotik, 3D Tasarım ve Oyun Tasarımı Eğitiminin Problem Çözme ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perkovic, L. & Settle, A. (2010). Computational Thinking Across the Curriculum: A Conceptual Framework. *College of Computing and Digital Media Technical Report*, 10-001.
- Resnick, M., (2007). Creative Society, *Electronics and Power*, 20(5), s. 220.
- Resnick, M., (2012). Let's Teach Kids to Code. TED talks. Erişim adresi: https://www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code?language=tr
- Saygıner, Ş. & Tüzün, H. (2017). İlköğretim Düzeyinde Programlama Eğitimi: Yurt Dışı ve Yurt İçi Perspektifinden Bir Bakış. *Akademik Bilişim Konferansı*, 1-5.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı, 2016*, 3-5.
- Secer, M. (2020). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Arduino Kodlama ile Kâğıt-Kalem Kodlama Uygulamalarının Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Stem Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Selby, C. & Woollard, J. (2013). Computational Thinking: The Developing Definition. In J. Carter, I. Utting, & A. Clear, *Proceeding Of 18th Annual Conference On Innovation And Techology In Computer Science Education (P.6)*. Canterbury: University of Southampton.
- Shin, S. & Park, P. (2014). A Study on the Effect Affecting Problem Solving Ability of Primary Students Through the Scratch Programming. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 117-120.
- Şabanoviç, A. & Yannier, S. (2003). Robotlar: Sosyal Etkileşimli Makineler. *TÜBİTAK Bilim Teknik Dergisi*.
- Sen, C., Ay, Z. S. & Kiray, S. A., (2021). Computational Thinking Skills of Gifted and Talented Students in Integrated STEM Activities Based on the Engineering Design Process: The Case of Robotics and 3D Robot Modeling. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100931.
- Şenol, Ş. (2019). *İlkokulda Kodlama Eğitimi: Sınıf Öğretmenleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Şişman, B. (2016) Eğitimde Robot Kullanımı, A. İşman, H. F. Odabaşı, B.Akkoyunlu içinde, *Eğitim de Teknoloji Okumaları 2016* (s300-314) Tojet Yayınlar.

- Tekin, A. & Özdemir, A. (2018). Programlama Öğretimine İlişkin İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeylerinde Yapılan Araştırma, Y. Gülbahar ve H. Karal içinde, *Kuramdan uygulamaya programlama* (s 160-188). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. & Çetin, I. (2018). Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Açından Programlama Öğretimi, Y. Gülbahar ve H. Karal içinde, *Kuramdan uygulamaya programlama* (s 68-89). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tospaa. (2017). Tospaa.Erişim adresi: <http://tospaa.org/>, Erişim tarihi:10.04.2023.
- Türk, E. F. & Korkmaz, Ö. (2023). Eğitsel Robot Setleri ile Gerçekleştirilen STEM Etkinliklerinin Etkililiği: Deneysel Bir çalışma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 92-118.
- Uzunboylar, U. (2017). *Ortaokul Düzeyinde Kodlama Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üçgül, M. (2017). Eğitsel Robotlar ve Bilgi İşlemsel Düşünme, Y. Gülbahar içinde, *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (s1-417). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, L. (2019). *Okul Öncesi ve İlkokul Yöneticilerinin Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Van-Roy, P. & Haridi, S. (2004). *Concepts, Techniques, and Models of Computer Programming*. MIT press.
- Weinberg E.A., (2013). *Computational Thinking: An Investigation of The Existing Scholarship and Research*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Colorado State University, USA.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational Thinking and Thinking about Computing. *Philosophical Transactions of Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725.
- World Economic Forum (WEF). (2018) *Eight Futures of Work: Scenarios and Their Implications*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Yolcu, V. (2018). *Programlama Eğitiminde Robotik Kullanımının Akademik Başarı, Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi ve Öğrenme Transferine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2017). Blok Tabanlı Programlama, Y. Gülbahar içinde, *Bilgi İşlemsel düşünmeden programlama* (s 241-263). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S. & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch Yazılımının Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 502-517.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is one of the most important requirements of our age for children to take technology out of the consumption spiral, to discover technology and to use it as a production tool. For this reason, it will be beneficial to provide collaborative and production-oriented trainings from early childhood to enable them to use computer science effectively (Perkovic & Settle, 2010). Coding education in the world has gained importance in recent years with the emphasis on using technology not only as a consumption tool but also as a production tool (Tosuntas, Emirtekin & Kırcaburun, 2020). Educational robots are among the methods that can be used to gain coding skills to students (Tekinarslan & Cetin, 2018). The main purpose of the use of educational robots is to enable students to see the codes they write and the interactions they provide with these codes in the physical environment. In this study, it was aimed to examine the effect of the use of educational robots in coding education on the

Materials and Methods: In this study, in which the effect of the use of educational robots in coding education on the development of the computational thinking skills of gifted students was examined, a pretest-posttest quasi-experimental design with a control group, which is one of the experimental methods, was used. In the research, since the assignment in the experimental and control groups was not random (Buyukozturk, Aygun, Cakmak & Karadeniz, 2016), the semi-experimental design was preferred. The study group of the research consisted of gifted 5th grade students attending science and art centre in Selçuklu district of Konya province in the 2021-2022 academic year. One of the two classes (both 5th grade) in the institution where the researcher also works was assigned as the experimental group and the other one as the control group.

A total of 110 students, including 55 in the control group and 55 in the experimental group, were included in the study. 42.7% (N=47) of the students participating in the research were female and 57.3% (N=63) were male.

The fact that students who are diagnosed as gifted in the field of general talent are selected for science and art centres by taking the same exams and getting similar scores and that there is no difference between the averages of the scores obtained from the computer thinking scale of the experimental and control group students participating in the research before the application shows that the groups are equivalent to each other in terms of these characteristics.

In the study, the computational thinking scale developed by Korkmaz, Cakır & Ozden (2015) was used as a pre-test and post-test in the experimental and control groups in order to determine the computational thinking levels of the students. The 5-point Likert-type scale consists of 22 items in total.

This research was carried out in Technology and Design classes, one class per week, for 13 weeks, with 5th grade students attending to the "recognizing individual talents" education program in the science and art centre in the 2nd semester of the 2021-2022 academic year.

During the implementation process, the coding training was carried out with the experimental group students using the block-based coding tool mBlock and the educational robot set mBot. The coding training in the control group was carried out using the block-based coding tool mBlock. The same block-based coding software, mBlock, was preferred in the experimental and control groups.

In order for the implementation process of the research to be efficient and time to be used effectively, first of all, general planning of the implementation process was made. Information Technologies course curriculum and Bilsem Technology and Design course curriculum were examined and these resources were used while preparing daily lesson plans to be used in the implementation process.

Findings: According to the research findings, there was a statistically significant difference between the computational thinking skills pre-test ($\bar{X}=65.07$) and post-test ($\bar{X}=88.40$) scores of the students who used educational robots in coding education.

According to another finding of the study, there was also a statistically significant difference between the computational thinking skills pre-test ($\bar{X}=65.52$) and post-test ($\bar{X}=75.52$) scores of the students who did not use educational robots in coding education.

According to the last finding of the study, as a result of the two-way analysis of variance for the mixed measurements made to determine the difference between the students who used educational robots in coding education and the students who did not use educational robots, it was seen that there was a significant difference in favour of the experimental group.

Discussion: At the end of the research, when the computational thinking achievements of the experimental and control group students were compared, it was seen that the difference was in favour of the experimental group students. In this case, it is possible to say that the educational robot-assisted implementation of coding education contributes to increasing computational thinking skills. In the literature, it is possible to come across studies that support this finding of our research. Karahmetoğlu (2019) found that activities based on educational robots are more effective in increasing students' computational thinking skills than block-based programming activities. Similarly, Kaya, Korkmaz & Çakır (2020) stated in their research that gamified robotic educational activities increase students' computational thinking skills.

Conclusion and Suggestions: According to the findings obtained from the research, the following conclusions can be drawn: 1. It was observed that the computational thinking skills of the students in the experimental group, who used educational robots in coding education, increased at the end of the application. 2. It was observed that there was also an increase in the post-test scores of computational thinking skills of the control group students, who did not use educational robots in their coding training, at the end of the application. 3. When the computational thinking achievements of the experimental and control group students were compared, it was seen that the difference was in favour of the experimental group students.

In line with the research findings, the following suggestions can be made for researchers and practitioners: 1. Since educational robot-assisted education in coding education increases computational thinking skills, it can be suggested to include educational robots in coding education. 2. In this research, educational robot kit mBot and

block-based coding tool mBlock were used. Different educational robot kits and different coding software can be used. 3. In this study, data were collected using the computational thinking scale. In future research, it may be suggested to use different qualitative data collection techniques to gather detailed information about the implementation process. 4. New studies can be carried out to develop enriched course materials and resources to help gifted students gain computational thinking skills.