

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Science

e-ISSN: 2149-9381

Yıl: 2023 Cilt: 9 Sayı: 3

Yıl: 2023 • Cilt: 9 • Sayı: 3

Year: 2023 • Volume: 9 • Number: 3

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye)

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University-Türkiye)

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya University-Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ (Gazi University-Türkiye)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University-Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Turan ORHAN (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Dr. Canay PEKBAY (Bülent Ecevit University-Türkiye)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Assoc. Prof. Orçun BOZKURT (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs University-Türkiye)

Dr. Angeliki LAZARIDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

Teknik Sorumlusu/Compositor

Öğr. Gör. Servet Ebrar BAYRAM (Hitit Üniversitesi)

İngilizce Dil ve Yazım Editörü / English Language and Spelling Editor

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Uzman Emre SOBACI (Milli Savunma Üniversitesi)

Türkçe Dil ve Yazım Editörü / Turkish Language and Spelling Editor

Arş. Gör. Dr. Rahime ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Ahmet BİLDİREN (Adnan Menderes Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ali ÇETİN (Siirt Üniversitesi) (1 hakemlik)

Atınç OLCAY (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) (1 hakemlik)

Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Bilge ÖZTÜRK (Bayburt Üniversitesi) (1 hakemlik)

Büşra BAKİOĞLU (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi) (1 hakemlik)

Cemile Burcu DURMUŞ (Düzce Üniversitesi) (1 hakemlik)

Dündar YENER (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi) (1 hakemlik)

Feyzullah ŞAHİN (Düzce Üniversitesi) (1 hakemlik)

İsmail ŞAHİN (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Mete ALIM (Atatürk Üniversitesi) (1 hakemlik)

Metin SÜRME (Gaziantep Üniversitesi) (1 hakemlik)

Mustafa YADİGAROĞLU (Aksaray Üniversitesi) (1 hakemlik)

Sinan KALKAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) (1 hakemlik)

Şafak ULUÇINAR SAĞIR (Amasya Üniversitesi) (1 hakemlik)

Tuncay ÖZSEVGİÇ (Trabzon Üniversitesi) (1 hakemlik)

Uğur SARI (Kırıkkale Üniversitesi) (1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER

Sıra	Makale Başlığı	Sayfalar
1	Meslek Liselerinde Beceri Eğitimi Düzenleyen Yasaların Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma <i>A Qualitative Study on the Implementation of the Laws Regulating Skill Training in Vocational High Schools</i>	241-273
Ali İlker KURT - İbrahim Okan ERDEN		
2	Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Amacıyla Öğretmenlere Verilen Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerine Etkisi <i>The Effect of Education Given to Teachers for the Purpose of Identifying Gifted Students on the Knowledge Levels of Teachers</i>	274-294
Buket GÜMÜŞ GÜRLER - Ayfer ŞAHİN - Deniz AKDAL		
3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türk Dünyasına Yönelik Tutumları ve Görüşleri <i>Attitudes and Opinions of Preschool Teachers towards the Turkish World</i>	295-311
Rüveyda ALTUNTAŞ - Onur BATMAZ		
4	Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretim Sürecinde Kullanılmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Views of Classroom Teachers on the Use of Augmented Reality Applications in the Teaching Process</i>	312-330
Akif AKTO - Ayşegül MUTAF SERİM - Recep BİNDAK		
5	Bütünleştirme Uygulamalarında İyi Örnekler: Erasmus + Proje Örnekleri <i>Good Practices in Inclusive Practices: Erasmus + Project Examples</i>	331-352
Burcu KOÇ		
6	Pandemi Döneminde Farklılaştırmanın Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Fen Başarısı ve Özyeterliliğine Etkisi <i>The Impact of Differentiation on the Science Achievement and Self-Efficacy of Gifted and Non-Gifted Students during the Pandemic Period</i>	353-374
7	Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Girişimcilik Becerileri Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of 8th Grade Science Textbook Activities in terms of Entrepreneurship Skills</i>	375-390
Harun ÇELİK - Mustafa Oğuz GENÇ - Orhan KARAMUSTAFAOĞLU		

Meslek Liselerinde Beceri Eğitimini Düzenleyen Yasaların Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma¹

Ali İlker KURT^a, İbrahim Okan ERDEN^b,

Yüklenme: 23.11.2022 Kabul: 13.11.2023

Yayınlanma: 01.12.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.001

Anahtar Kelimeler:

Mesleki eğitim,
Staj işlemleri,
Sosyal güvenlik,
İdari para cezaları

Keywords:

Vocational Education,
Inturnship procedures,
Social Security,
Administrative fine

Makale Yazarları

a. Ankara Mesleki ve
Teknik Anadolu Lisesi
Ankara, Türkiye
Orcid:
0000-0002-8176-9086
aliilkerkurt@hotmail.com
Sorumlu Yazar

b. Ankara Mesleki ve
Teknik Anadolu Lisesi,
Ankara, Türkiye
Orcid:
0000-0002-0299-9554
ibrahimokanerden@hotmail
.com

ÖZET

Bu çalışmada 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'na göre işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilere ilişkin sigorta işlemlerini yürüten meslek lisesi okul yöneticilerinin kanunun uygulanmasına ilişkin yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, meslek lisesi yöneticileri ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen metinler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, 5510 sayılı Kanun'un uygulanması kapsamında okul yöneticilerine birçok cezai yaptırım uygulandığı belirlenmiştir. Uygulama kapsamında okul yöneticilerinin hukuken işveren olarak, öğrencilerin ise stajyer olmalarına rağmen işçi olarak görülmelerinin sorunlara yol açtığı gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin stajyer öğrencilerin işlemlerini yürütme konusunda idari para cezalarına uğrama, geç ya da yanlış işlem yapma gibi nedenlerle kaygılı oldukları söylenebilir. Okul yöneticileri, sigortalılık iş ve işlemlerinin iş yükü bakımından büyük yoğunluğa neden olduğunu bundan dolayı sigortalılık işlemleri ile ilgili ayrı bir birimin oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler. Okulların iş yeri kapsamına alınmasının, öğrencilerin sigortalılık işlemleri ile ilgili yetki ve sorumluluk konusunda belirsizlik ve kargaşa yaşanmasına neden olabileceği görülmektedir. Okul yöneticileri, SGK'nın dijital sistemleri ile e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin uyumlulaştırılması gerektiğini söylemişlerdir. Okul yöneticilerinin belirttikleri başlıca sorunlar ise işletmelerin öğrencilere yaptığı ödemeleri geciktirmesi, ödeme yapma konusunda yaşanan sorunlar nedeniyle öğrencilerin staj ücretlerini geç alması ve teşviklerin ödemesinde yaşanan gecikmeler nedeniyle işletmelere geç ödeme yapılmasıdır. Öğrenciler staj süresince sağlanan sigorta kapsamının daraltılması ve emeklilik sürecine herhangi bir katkıda bulunulmaması da vurgulanan sorunlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticileri kanunun okullarda uygulanmasına ilişkin bazı düzenlemelerin meydana gelen birçok sorunu çözebileceğini ifade etmişlerdir.

¹ Bu çalışma 7-11 Temmuz 2021 tarihinde Aksaray Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen EJR International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kurt, A. İ. & Erden, İ. O. (2022). Meslek liselerinde beceri eğitimini düzenleyen yasaların uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 241-272.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.001>

A Qualitative Study on the Implementation of the Laws Regulating Skill Training in Vocational High Schools¹

ABSTRACT

This study aims to reveal the problems experienced by the vocational high school administrators who carry out the insurance procedures of the students receiving skill training in the enterprises according to the Social Insurance and General Health Insurance Law No. 5510. This study employed a qualitative research method; in-depth interviews were conducted with vocational high school administrators, and the texts obtained from the interviews were analyzed through content analysis. Interviews revealed that many criminal sanctions were applied to school administrators within the scope of implementing Law No. 5510. the scope of the application shows that the legal status of school administrators as employers and the classification of students as workers, despite being interns, lead to problems. It was found that school administrators express concerns about facing administrative fines due to issues such as conducting the procedures of intern students making late or incorrect transactions. School administrators emphasize that the workload of insurance-related tasks and processes causes significant intensity. Therefore, they suggest the creation of a separate unit specifically dedicated to insurance procedures. The inclusion of schools within the scope of workplaces is observed to potentially lead to uncertainty and confusion regarding the authority and responsibility concerning students' insurance procedures. School administrators have stated that there is a need to harmonize the Social Security Institution's digital systems with the e-School Management Information System. The main issues highlighted by school administrators include delays in businesses making payments to students, students receiving their internship wages late due to payment difficulties, and delayed payments to businesses for incentives due to delays in processing. Narrowing the insurance coverage provided to students during their internship and the absence of any contribution to the retirement process are also critical issues. School administrators have expressed that certain regulations related to the implementation of the law in schools could address many of the problems that have arisen.

¹ Bu çalışma 7-11 Temmuz 2021 tarihinde Aksaray Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen EJR International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kurt, A. İ. & Erden, İ. O. (2022). Meslek liselerinde beceri eğitimini düzenleyen yasaların uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 241-272.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.001>

GİRİŞ

Sosyal güvenlik bütün çağdaş ülkelerde sosyal devlet ilkesi bağlamında anayasal olarak düzenlenen bir haktır. Her ülkenin ekonomik, sosyal, siyasal gelişmeleri doğrultusunda farklılaştığı söylenebilir (Yurdadoğ, 2017, s.255). Temel amaç insanlığı geleceğin belirsizliklerine karşı güvence altına almaktır (Gökbayrak, 2010, s.142). Devletlerin gelişmişlik düzeyleri, sosyal devlet olma görevini ne derecede yerine getirip getirmediği sosyal güvenlik sistemleri aracılığı ile anlaşılabilir.

Sosyal güvenlik alanyazında iki temel bakış açısı ile ele alınmaktadır (Özmen, 2017, s.601). Birinci bakış açısına göre, sosyal güvenlik toplumun bir sorunu olarak görülmekte ve bu görevi devlete yüklemektedir. Bu bakış açısıyla sosyal güvenlik, temel bir yurttaşlık hakkı kapsamında kamusal hizmet olarak değerlendirilir. Bu anlamda sosyal güvenlik harcamalarını devlet finanse eder. İkinci yaklaşım ise, sosyal güvenliği kişiye ve kişisel sorumluluk bilincine bağlar. Bu yaklaşımda işçi ve işverenlerden alınan primler temel finansman kaynağıdır (Özmen, 2017, s.601).

Sosyal güvenliğin gelişimi üç dönem içinde incelenmektedir. Bunlardan ilki 1950'lilere kadar gönüllü kuruluşların, sendikaların ve devletin ağırlıklı olduğu dönem, 1950'li yıllardan itibaren refah dönemi olarak tanımlanan ikinci dönem ve 1975'li yıllardan sonra sosyal güvenliğin sorgulandığı kriz dönemi üçüncü dönem olarak incelenmektedir (İzgi, 2008, s.85). 1970'li yıllardan sonra izlenen yeni liberal politikalar ile birlikte bütün dünyada toplumun geniş kesimlerini eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi hayati konularda olumsuz bir biçimde etkileyen değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Dünya ekonomilerinin artan oranda bütünleşmesi ve sermayenin sınırlararası serbestliği, hükümetlerin geniş kapsamlı refah politikaları uygulama olanaklarını ve finansman kabiliyetlerini erozyona uğratmıştır. Uluslararası rekabet baskısı, ülkeleri, işgücü maliyetlerini düşürmeye zorlamıştır. Bu baskı gelişmekte olan ülkelerde "dibe doğru yarış" biçiminde yaşanmış, nüfusun önemli bir bölümünün sosyal güvenlikten yoksun hale gelmesine neden olmuştur. (GUAN, 2001, akt. Özsuca, 2003, s.134).

Cumhuriyet döneminde sosyal güvence ile ilgili kurumsal düzenlemelerin 1945 yılından sonra yapıldığı görülmektedir. 27 Haziran 1945 tarihinde 4772 sayılı İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortaları Kanunu daha sonra bu yasaya paralel olarak 16 Temmuz 1945 tarihinde İşçi Sigortaları Kurumu Kanunu çıkarılmıştır (Güvercin, 2004, s.91). 1961 Anayasasının bir dönüm noktası olduğunu belirten Yenihan (2017, s.180), endüstri ilişkileri bakımından çok yeterli olmasa bile, 274 Sayılı Sendikalar Kanunu, 275

Sayıli Toplu İş Sözlüşmesi Grev ve Lokavt Kanunu gibi düzenlemelerle çoğulcu sistemlerde olması gereken düzenlemelerin oluşturulduğunu ve sosyal devlet anlayışı bakımından kazanım olduğunu ifade etmektedir.

1945-1980 yılları arasında sosyal devlet ilkesinin altın çağını yaşadığını ifade eden Çımrın ve Durdu (2015, s.65), bütün dünyada ve Türkiye’de sosyal güvenlik politikalarında önemli gelişmeler olduğunu belirtmektedir. Bütün bu gelişmelerin temelinde dünyada yaşanan 1929 ekonomik bunalımın ardından ortaya çıkan ve ekonomik istikrarın sağlanmasında, devletin etkin rol üstlenmesini savunan Keynesyen politikaların etkili olduğu söylenebilir. 1965 yılında 506 Sayılı Kanun kabul edilerek, Sosyal Sigortalar Kurumu kurulmuştur. (Çımrın ve Durdu, 2015, s.66; Demirbilek, 2005, s.26).

1980’li yıllardan sonra etkisini kaybeden Keynesyen politikaları yerini yeni liberal politikalara bırakmıştır. Bu iktisat politikaları ile devletin ekonomiye müdahalesi olumlu karşılanmamış, devletin ekonomik faaliyetlerden çekilmesi gerektiği iddiası ile özelleştirme dalgalarının bütün dünyada yaşandığı görülmektedir. Sorun sermayenin düşen kâr oranlarının yeniden artırılması, emeğin çalışma koşullarının esnekleştirilmesi, ücretlerin düşen kâr oranlarına göre yeniden belirlenmesidir (Kurul, 2012, s.332). Çözüm, İkinci Dünya Savaşı sonrasında sosyal devlet anlayışına dayanan refah politikalarının terk edilmesi biçiminde gerçekleşmiştir. Özellikle 1980 sonrasında, merkez ülkelerden başlayarak, kapitalist devletin sosyal politikalarında yaşanan nicel ve nitel gerilemenin, böyle bir sürecin sonunda ortaya çıktığı görülmektedir (Ulutürk ve Dane, 2009, s.125). Bu değişimler ile birlikte sosyal güvenlik 1945’ten 1980’li yıllara kadar bir hak niteliğinde görülürken, 1980’li yıllardan sonra bireysel bir bakış açısı ile değerlendirilmeye başlanmıştır. Yeni liberal politikalar ile birlikte sosyal güvenlik bireylerin sorunu olarak tanımlanmış ve bireye dayalı sistemlerde etkili olduğu görülmüştür. Sosyal güvenlik kurumlarının finansman açısından açıklar vermeye başlaması ile birlikte, bu açıkların kapatılması için çözüm bulunması amaçlanmıştır (Alper, 2011, s.13). Bu çözüm de artık sistemin işçilerin ve çalışanların prim üzerinden hesaplamalar yapılarak ve emeklilik yaşında yapılan düzenlemeler ile çözülebileceğini öngörülmüştür. Dünya genelinde olduğu gibi, 24 Ocak 1980 istikrar ve yapısal uyum programı ile ekonominin kısa dönemli istikrarını kurmanın yanı sıra, ekonomik yapının özel sektör öncülüğünde yürütülecek pazar ekonomisine dönüştürülmesi de hedeflenmiştir (Özsucu, 2003, s.135).

1980 sonrası süreçte Türkiye'de de sosyal güvenlik sisteminde sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Bu sorunların bir kısmı demografik faktörlerden kaynaklanmakta iken, bir kısmı ise finansman yapısının özelliklerinin sonucudur. Sosyal güvenliğin finansmanında ortaya çıkan sorunlar, Türkiye'de de bu alanda bir dönüşüm yaşanmasının gerekçesini oluşturmuştur (Ulutürk ve Dane, 2009, s.121). 1994 yılından itibaren Türk sosyal güvenlik sistemi açık vermeye başlamış, 1994 yılında GSMH'nin yüzde 1'ini bulan açık düzeyi 1999 yılında GSMH'nin yüzde 3.7'sine ulaşmıştır (Güzel, 2005, s.68; Özsuca, 2003, s.144). Bugün uygulanan 5502 sayılı Sosyal Güvenlik Kurumu Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu sistemde yaşanan sorunların çözümlenmesi ve reform çalışmaları niteliği ile ortaya çıkmıştır (Uşan, 2016, s.211).

Sosyal Güvenlik sistemlerinde uygulanan prim uygulamaları, işverenler açısından ve işçiler açısından bazı yükümlülükler getirmektedir. Alanyazında sosyal güvenlik ahlaki olarak kavramsallaştırılan bu durum (Canbay ve Demir, 2013, s.310), işçi ve işverenlerin prim hesaplamaları yaparken gerçeğe uygun bir şekilde bu primlerin ödenmesini içermektedir.

“SGK bünyesinde yeni kurulan Rehberlik ve Teftiş Başkanlığının, risk analizi ve sürekli denetim yöntemiyle 2013 yılının ilk 9 aylık döneminde gerçekleştirdiği 16 bin 971 teftiş sonucunda; ülke genelinde çeşitli sigorta yardımlarından yararlanmak amacıyla 3 bin 420 sahte sigortalı olduğu, kayıt dışı istihdam yoluyla devletin 1,4 milyar lira prim kaybına uğratıldığı, özel hastanelerin SGK'ya 478 milyon lira usulsüz fatura gönderdiği tespit edilmiştir. Denetim sonuçları sade vatandaşın şirketlere kadar toplumun birçok kesiminin SGK'yı dolandırmak için bin bir çeşit yöntem izlediğini ortaya koymuştur” (Canbay ve Demir, 2013, s.311).

Uygulamada karşılaşılan bu sorunlar kanunda belirtilen esaslar çerçevesinde çeşitli yaptırımlarla önlenmeye çalışılmıştır. Türkiye'de çalışma yaşamında sosyal güvenlik konularının düzenleyen yasal metin 5510 sayılı Sosyal Güvenlik ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'dur. Kanun zaman içinde birçok değişikliğe uğramıştır. Bu kanun, eğitim amacı ile işletmelerde beceri eğitimi kapsamında staj yapan öğrencileri de kapsamaktadır.

Eğitim, öğrenme yoluyla bireysel, toplumsal ve iktisadi gereksinimleri karşılamanın bir aracı olarak yurttaşlar ve devlet açısından zorunluluk ögesi taşımaktadır (Aksoy, 2018). Mesleki eğitim ve yetiştirme, örgün mesleki eğitim düzeyini ve bu düzeyde okullara karşılık gelen meslek kategorileri için piyasada sunulan yetiştirme olanaklarını içermektedir (Ünal, 1996, s.328). Ortaöğretim okullarının bir mesleğe hazırlayan ya da bir

meslek kazandıran ikinci kesimi, mesleki ve teknik öğretim okullarıdır (Başaran ve Çinkır, 2013, s.107). Aksoy (2011, s.99) mesleki eğitimin sahip olması gerektiği temel düşünceyi şu şekilde özetlemiştir:

“Mesleki eğitim her şeyden önce “eğitimsel” olmalıdır. Bir başka deyişle, insanın gelişimini, sağlıklı bir insan olmanın temeli olarak bütünlüğünü sağlamada, yaşamla, toplumla ve kendisiyle kurduğu ilişkide (benlik algısı, hedefleri, değerleri, estetik ve duygusal gelişimi bakımından) onu güçlendirici bir amacı, işleyişi ve sonucu bulunmalıdır.”

Mesleki eğitimde genel olarak iki farklı modelin var olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki geleneksel sistem diğeri Almanya, Avusturya ve İsviçre’de ortaya çıkan ikili sistemdir (Martin Artiles, 2020, s.76). Her iki sistemde uygulamada belirgin farklılıklar vardır. Her iki modelde de mesleki eğitiminde önemli yer tutan beceri eğitiminin farklı düzeylerde maliyetlerinin karşılandığı görülmektedir. Martin Artiles (2020, s.78) iki mesleki eğitim sistemi arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

“İkisi arasındaki farklar üç başlıkta toplanabilir: (1) geleneksel mesleki eğitimde, yeterlilikler okulda edinilir ve işyerinde eğitim toplam eğitim süresinin yalnızca yüzde 25’ini oluştururken, ikili Mesleki Eğitimde yeterliliklerin yüzde 50’si okulda ve yüzde 50 işyerinde kazanılan; (2) geleneksel Mesleki eğitimde, şirket içi çalışma ve eğitim saatlerinin sayısı 300 ile 400 arasındadır, ikili mesleki eğitimde ise 950’dir; (3) geleneksel mesleki eğitimde, katılımcıların bir iş sözleşmesi yoktur, oysa ikili Mesleki Eğitimde, çıraklıklarını gerçek bir iş ortamında, bir yıl staj veya üç yıla kadar bir eğitim ve öğrenim sözleşmesi ile takip ederler.”

İkili sistem Avrupa Birliği’ne bağlı ülkelerde temel model olarak desteklenmektedir. Bu kabulde genç ve vasıfsız işgücünde işsizlik ile mücadele amacının olduğu söylenebilir. Almanya, Avusturya gibi ülkelerdeki düşük işsizlik oranlarının sağlanmasında Almanya’da uygulanan mesleki eğitim modelinin büyük katkılarının olduğu ve uygulanan model ile vasıfsız işgücü sorununun belirgin bir biçimde çözüldüğü gözlenmiştir (Martínez-Izquierdo ve Torres Sánchez, 2022, s.18). Avrupa Birliği’nin mesleki eğitime ilişkin temel yaklaşımı küresel rekabette geride kalmamak, işsizlik sorununun önüne geçmek olarak ifade edilebilir. Bunun yanında işçi sömürsüne yol açılmaması için gerekli düzenlemelerin yapılması, stajyerlerin ve çırakların sosyal güvenlik haklarından farklılık olmaksızın yararlanmaları gereği üzerinde de durulduğu görülmektedir (Martínez-Izquierdo ve Torres Sánchez, 2022, s.18). Hoeckel (2008, s.5)

mesleki eğitim ve öğretimin sağlanmasında farklı fayda-maliyet yapılarının olduğunu ve bu yüzden ülkeler arasında karşılaştırma yapmanın zorluğunu, mesleki eğitim sistemlerinin biçimlenmesinde işverenlerin ve sendikaların rol oynadığını ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin ayrılmaz bir ögesi olan işletmelerde beceri eğitimi işlemleri alanyazında, bir yandan okul-endüstri ilişkisinin kurulmasını sağladığı, bir yanda da öğrencilere çalışma ortamını yakından izleme ve gerçek iş tecrübesi kazanma fırsatı verdiği yönünde ele alınmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996, s.262). Beceri eğitimi ile ilgili temel konulardan biri, bu eğitimin maliyetine kimin katlanacağı sorunudur. Birçok ülke deneyiminde devletin, işverenlerin ve ailelerin farklı oranlarda bu eğitimin maliyetine katlandığı görülmektedir. Bauer, (2017, s.44), işletmelerin beceri eğitimine katılım konusunda yeterli desteği vermemesinde, bu eğitimin maliyetlerine katlanmayan şirketlerin rekabette daha avantajlı olmalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Hoecker (2008, s.8) işverenlerin beceri eğitimi konusunda istekli olmamalarında maliyetin etkili olduğunu ancak tek sebep olmadığını; bu konudaki farkındalık eksikliğinin ve eğitim çerçevesinin yeterince belirlenmemesinin de etken olduğunu söylemektedir. Bunun yanında işletmelerin büyüklüğünün de beceri eğitimine olan yaklaşımda belirleyici olabildiği görülmektedir (Hoecker, 2008, s.8).

Hoecker, (2008, s.10) işverenlerin staj eğitimine olan katılımlarını artırabilmek için çeşitli politikaların uygulandığını, çeşitli teşvikler yardımı ile stajyer alımının özendirilmeye çalışıldığını, vergi indirimleri yapıldığını, stajler öğrencilere ödeme yapılabilmesi için çeşitli işveren fonlarının oluşturulduğunu ifade etmektedir. İşverenlere sağlanan fonların, işverenleri bir miktar stajyer alımı konusunda teşvik ettiği görülmektedir. Euler (2013, s.43), staj maliyetlerinin karşılanması için farklı fonların kullanıldığını, fonlamaların ülkelere göre farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. Euler örneğin Danimarka'da her şirketin çalışan sayısı ile orantılı olarak staj maliyetleri için oluşturulan fona katkıda bulunulduğunu, Almanya'nın da benzer bir yolu denediğini ancak işverenlerin bu konuda yeterince istekli olmadıklarını söylemektedir (s.43).

Avrupa Birliği ülkelerinde yönetilen mesleki eğitim sürecinin temel amaçlarından biri de, mesleki eğitim dışında kalan gençlerin mesleki bir okulda eğitim görerek sisteme dahil edilmesi ve istihdam süreçlerine katılabilmelerine olanak tanınmasıdır. Ancak öngörülen modellerin mesleki eğitimin piyasalaşma sürecinin artmasına neden olduğu görülmektedir.

1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile özellikle Almanya’da uygulanan okul-sanayi iş birliği sisteminin bir benzeri Türkiye’de kurulmaya çalışılmış, teorik eğitimin okulda, uygulamaların ise işletmelerde yapılabilmesini sağlayacağı düşünülen “işletmelerde beceri eğitimi” uygulanmaya başlanmıştır (Aksoy, 2017, s. 77). 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nun 18. maddesine göre, on ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okulu ve kurumu öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmakla yükümlü olarak ifade edilmiştir. Kanun’un 3. maddesinde “işletme” mal ve hizmet üreten kamu ve özel kurum, kuruluş, işyerleri olarak tanımlandığından bu yükümlülüğün yerine getirilmesinde özel ve kamuya ait işyerleri arasında bir ayırım söz konusu değildir (Özdamar ve Çakar 2013, s.201). 3308 sayılı yasanın işletme kavramı içinde özel-kamu ayırımına gitmemesinin meslek liseleri açısından birçok soruna yol açtığı görülmektedir.

5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu’nun 5. maddesi b bendinde 3308 sayılı Kanun çerçevesinde işletmelerde staj yapan öğrenciler de sigortalı sayılmıştır:

“b) (Değişik: 13/2/2011-6111/24 md.) 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanununda belirtilen aday çırak, çırak ve işletmelerde meslekî eğitim gören öğrenciler hakkında iş kazası ve meslek hastalığı ile hastalık sigortası; meslekî ve teknik ortaöğretim ile yükseköğrenimleri sırasında staja tabi tutulan öğrenciler, mesleki ve teknik ortaöğretim sırasında tamamlayıcı eğitim ya da alan eğitimi gören öğrenciler, kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenen projelerde görevli bursiyerler ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 46 ncı maddesine tabi olarak kısmi zamanlı çalıştırılan öğrencilerden aylık prime esas kazanç tutarı, 82 nci maddeye göre belirlenen günlük prime esas kazanç alt sınırının otuz katından fazla olmayanlar hakkında ise iş kazası ve meslek hastalığı sigortası uygulanır.”

5510 sayılı Kanun kapsamında iş yerinin neresi olduğu ve işveren kavramları kanunun uygulanmasında oldukça önemli niteliktedir. Çünkü işyerinin belirlenmesi ile oluşabilecek iş kazalarına ilişkin yapılacak hukuki işlemler bu kapsamda belirlenecektir. Kanunun 11. maddesi;

“Madde 11. İşyeri, sigortalı sayılanların maddî olan ve olmayan unsurlar ile birlikte işlerini yaptıkları yerlerdir. İşyerinde üretilen mal veya verilen

hizmet ile nitelik yönünden bağlılığı bulunan ve aynı yönetim altında örgütlenen işyerine bağlı yerler, dinlenme, çocuk emzirme, yemek, uyku, yıkanma, muayene ve bakım, beden veya meslek eğitimi yerleri, avlu ve büro gibi diğer eklentiler ile araçlar da işyerinden sayılır. İşveren, örneği Kurumca hazırlanacak işyeri bildirgesini en geç sigortalı çalıştırmaya başladığı tarihte, Kuruma vermekle yükümlüdür.”

5510 sayılı Kanun’da yapılan son değişiklikler ile birlikte meslek liselerinde eğitim gören bütün öğrenciler 9. sınıftan itibaren sigortalı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda artık meslek liseleri işyeri kapsamında değerlendirilmektedir.

6764 sayılı yasaya göre işyerlerine giriş ve sigorta konusuyla ilgili işlemlerin yürütücüsü okullardır. Öğrencilerin işe giriş ve çıkış bildirgelerini okullar izleyecek, gecikmelerden okul, ilgili okul yöneticileri sorumlu olacaktır (Aksoy, 2017, s.80). Okullarda öğrencilerin okula başlama, okuldan ayrılma gibi iş ve işlemler hukuken “öğrenci” olarak yapılmaktadır. Ancak 5510 sayılı Kanun’a göre staj yapan öğrenciler işçi statüsünde sayılmaktadırlar. İşe giriş çıkış tarihlerini zamanında okula bildirmemeleri halinde ilgili okul yöneticilerine bir asgari ücret tutarında idari para cezası uygulanmakta ve bu cezanın oranı işlemin türüne göre beş katına kadar çıkabilmektedir. 3308 sayılı Kanun ve 5510 sayılı Kanun’da öngörülen düzenlemelerin meslek liselerinde uygulanması bakımından gerek uygulayıcılar ve öğrenciler açısından çeşitli soruna yol açtığı ve uygulamada karşılan bazı problemlerde çözüm üretilebilmesi için çeşitli değişikliklerin yaşanan birçok sorunu çözebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’na göre işletmelerde beceri eğitimi kapsamında staj gören öğrencilere 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu’nun uygulanmasına ilişkin sorunların belirlenmesi bağlamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin staj işlemleriyle ilgili görüş, düşünce ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin 3308 sayılı Kanun kapsamında işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilere 5510 sayılı Kanun’un uygulanması ile ilgili görüşleri ve ortaya çıkan sorunların belirlenerek çözüm önerilerinin

ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılması için, nitel araştırma tekniklerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu bağlamda nitel veri toplama tekniklerinden, derinlemesine görüşme yöntemine başvurulmuştur. Creswell (1998, Akt. Işıkoğlu, 2005, s.159) nitel araştırmayı sosyal yaşam ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak ifade etmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem belirlemede temel amaç, araştırmanın amacına yönelik olarak kapsamlı bilgi sağlayabilecek kişilere ulaşılmasıdır (Creswell, 2015). Bu açıdan çalışma grubu seçilirken, sigortalılık işlemleri konusunda deneyimli, halen bu işlemleri yürüten, özellikle 5510 sayılı Kanun kapsamında idari para cezaları uygulanmış okul yöneticilerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu kriterlere uygun olan Ankara merkez ilçelerindeki dört Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan işletmelerde beceri eğitiminden sorumlu 5 koordinatör müdür yardımcısı ve 1 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinden 4'ü erkek 2'si kadındır. Çalışma için Ankara'da 4 ayrı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne ulaşılmıştır. Okul yöneticileri çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Nitel yöntem ile desenlenen araştırmaların sorularının esnek olduğu düşünülebilir (Seggie ve Yıldırım, 2015, s.25). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması için alanyazın taramasına dayalı bir taslak form oluşturulmuştur. Çalışma evreni içinde iki okul yöneticisi ile ön görüşmeler yapılarak görüşme soruları üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formları için dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma konusunun gerektirdiği biçimde özellikle sosyal güvenlik konularında tecrübeli olan veya bu konuda cezai yaptırım uygulanmış yöneticilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşme formunda, okul yöneticilerine 5510 sayılı Kanun'un sosyal güvenlik konusunda öğrencilere olumlu/olumsuz etkileri, kanun kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin en çok yararlandığı olanaklar, 5510 sayılı Kanun'un uygulanmasına ilişkin karşılaşılan güçlükler, yaşanan sorunlar ile ilgili çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

Görüşme formunda 5 soru yer almıştır. Bu sorulardan bir tanesi aşağıda örnek olarak sunulmuştur: "1. 5510 sayılı Kanun kapsamında sosyal güvenlik reformu sonrasında yapılan düzenlemeler, öğrencilerin staj işlemlerinin sürdürülmesinde sosyal

güvenlik konusunda yeterli oldu mu? Bu kanun öğrencilere ne gibi haklar sağlıyor?” Görüşmelerde katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, görüşmelerden elde edilen verileri özetleyen ve temsil eden temalar ve kodlar oluşturmasına dayalı bir analiz yöntemidir. Bu kapsamda araştırmada deşifre edilerek yazılı hale getirilen veriler, çalışmanın amacı ve katılımcıların önem verdikleri noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlara ayrılmıştır. Kodlanan bu kategoriler aracılığı ile elde edilen bulgular, alanyazın dikkate alınarak yorumlanmıştır. Verilerin analizinde kavram haritaları ve proje haritası, nitel veri analiz programı kullanılarak oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemlerden biri katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü ile iletişime geçilerek, katılımcı teyidi için deşifre edilen görüşme metnini incelemeyi kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Bu talebe olumlu yanıt veren katılımcılara, yazılı hale getirilen görüşme kayıtları e-posta ile gönderilmiş ve yazılı hale getirilen metinde, görüşlerini yansıtmayan, yanlış veya eksik deşifre edilmiş ifadeler olup olmadığı veya gerekçe belirtmeksizin deşifre metninden çıkartılarak araştırma kapsamı dışında bırakılmasını istedikleri ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Bu sürecin sonunda katılımcıların görüşlerine ilişkin teyitler alınmıştır.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise bağımsız kodlayıcılar arasındaki tutarlık analizi yapılmıştır (Creswell, 2015, Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda görüşme deşifrelerinden rastgele seçilen üç örnek, iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilerek kodlamalar yapılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından elde edilen kodlar, bu araştırmanın yazarları tarafından oluşturulan kodlar ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda kodlamaların büyük ölçüde tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların olduğu bazı kodlarda gerekli değişiklikler yapılarak araştırma kodlarına son şekli verilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 01.12.2021 tarihinde 2021/362 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde verilen cevaplar doğrultusunda belirli kategoriler ve kodlar oluşturulmuş, bu konudaki alanyazın dikkate alınarak analiz edilmiştir.

5510 Sayılı Kanun'un Öğrencilere Sosyal Güvenlik Sağlama Konusundaki Etkileri

Okul yöneticilerine işletmelerde beceri eğitimini gerçekleştiren öğrencilere sosyal güvenlik konusunda 5510 sayılı Kanun'un hangi hakları sağladığı, Kanun'un yeterli bir sosyal güvence sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. 5510 sayılı Kanun'a göre:

“3308 sayılı Kanun kapsamında aday çırak, çırak ve işletmelerde mesleki eğitim gören öğrenciler hakkında iş kazası ve meslek hastalığı ile hastalık sigortası, meslekî ve teknik ortaöğretim ile yükseköğrenimleri sırasında staja tabi tutulan öğrenciler, mesleki ve teknik ortaöğretim sırasında tamamlayıcı eğitim ya da alan eğitimi gören öğrenciler, kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenen projelerde görevli bursiyerler ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 46. maddesine tabi olarak kısmi zamanlı çalıştırılan öğrencilerden aylık prime esas kazanç tutarı, 82. maddeye göre belirlenen günlük prime esas kazanç alt sınırının otuz katından fazla olmayanlar hakkında ise iş kazası ve meslek hastalığı sigortası uygulanır. Bu bentte sayılanlar, 4. maddenin birinci fıkrasının (a) bendi kapsamında sigortalı sayılırlar ve bunlardan bakmakla yükümlü olunan kişi durumunda olmayanlar hakkında ayrıca genel sağlık sigortası hükümleri uygulanır.” ifadesiyle öğrencilere sağlanan hakların genel kapsamı belirlenmiştir.

Şekil 1'de okul yöneticilerinin 5510 sayılı Kanun'un sosyal güvenlik bakımından öğrencilere olan etkilerini olumlu ya da yeterli olmayan konular bağlamında değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Şekil 1

Okul Yöneticilerinin 5510 sayılı Kanun'un Sosyal Güvenlik Bakımından Öğrencilere Olan Etkileri Konusundaki Görüşleri



Okul yöneticileri yasanın uygulanmasına ilişkin şu ifadeleri belirtmişlerdir:

OY1: Öğrencinin ailesinin herhangi bir güvencesi yok ise aynen işçilerde olduğu gibi sigortalı sayılarak tedavisi bu kanun kapsamında yapılmakta, sağlık hizmetlerinden faydalanmaktadır. Bir iş kazası durumunda tedavisi hastanelerde yapılabilmektedir. Sağlık hizmetleri kapsamında 18 yaş altı çocukların ailesinin sosyal güvencesi varsa onun üzerinden sağlık hizmetlerinden faydalanır. Babasının veya annesinin sağlık güvencesi yoksa öğrenci açısından olumlu yönde katkısı oluyor. Ailenin sosyal güvencesi varsa %1 oranında sigorta primi yatırılıyor. Ailenin sosyal güvencesi yoksa ve öğrenci bunu SGK aracılığı ile verilen Müstehaklık Belgesi ile belgelerse ayrıca %5 üzerinden sağlık sigorta primi yatırırız, yani toplamda %6 prim yatırılıyor. Bu kapsamdaki sigortalılık emeklilik için herhangi bir etkisi olmuyor. Emeklilik için ihtiyarlık priminin ödenmesi gerekiyor.

OY5: Bu Kanun kapsamında okullar sadece iş kazası eski ismiyle iş kazası ve meslek hastalıkları, yeni ismiyle kısa vadeli sigorta kolları dediğimiz sigorta primini ödemektedir. Yani öğrenciyi iş kazasına karşı güvence altına almaktadır. Öğrencinin ailesinin sosyal güvencesi yok ise ayrıca öğrenci için %5'lik Genel Sağlık Sigortası yapılmaktadır. Öğrencilere %1'lik bir sigorta primi yatırılıyor. Bu miktar değişebiliyor. Öğrencilere asgari ücretin %30'unu ödüyoruz, 2021 yılı için 766 TL. Bu miktarı öğrencinin iş gününe bölüyoruz. Günlük örneğin 75 TL çıkıyor ortalama olarak. Öğrenci devamsızlık yaparsa bu miktar düşüyor. Öğrencinin e-okuldan alınan devamsızlık durumuna göre o tek tutara "prime esas kazanç" diyoruz. Bu miktar üzerinden öğrencilerin primleri yatırılıyor. Emeklilik üzerinde bir etkisi yok. Olsa meslek lisesi öğrencileri için çok faydalı olurdu. 1998 yılında TBMM'ye bir başvuru

yapılmıştı. Emekliliğe sayılmasına ilişkin ancak kabul edilmedi. Yapılan staj işe giriş tarihi olarak bile kabul edilse yeterli. Sonradan borçlandırma yaparsın arayı kapatırsın. Ama emeklilik primi yatmıyor. %14'lük prim orada yok. Bu yüzden emekliliğe sayılmıyor.

OY6: 2021 yılı Ocak ayında 3577.50 TL üzerinden % 50'si hesaplanıp, bunun 30'a bölünerek günlük kazancı bulunur. Günlük kazancın yaklaşık 59,63 TL üzerinden de %1 Kısa Vadeli Sigorta Kolları primi yatırılır. Eğer anne babadan sigortası yoksa %5 ilave sigorta primi yatırılıyor. Bu hesaplama 2023 yılı Ocak ayından itibaren 10.008 TL üzerinden hesaplanmakta ve günlük 166,8 TL olarak güncellenmiştir.

OY4: Yapılan sigorta emekliliği etkilemiyor. Mademki öğrenciyi çalışan kapsamında değerlendiriyorsan, o zaman bu çalışmanın emekliliğe de katkı sağlaması gerekir. İş kazaları özellikle mesleki eğitim merkezlerinde ciddi sıkıntılar doğuruyor. Onlarda 4 gün öğrenciler çalışıyor. Fabrika öğrenciyi ucuz iş gücü olarak görüyor açıkçası. Dışardan eleman alacağına dört gün bir fiil istediği gibi çalıştırabiliyor.

5510 Sayılı Kanun'dan Kaynaklı Sorun Alanları

Şekil 2'de 5510 sayılı Kanun'un meslek liselerinde uygulanmasına ilişkin sorun alanlarında okul yöneticilerinin en çok kullandıkları kodlar verilmiştir. Sorunun temel kaynağının Türkiye'de çalışma yaşamını düzenleme bakımından temel yasalardan biri olan ve sosyal güvenlik konusunda bütün çalışanları korumayı amaçlayan 5510 sayılı Kanun'un iş yerleri ile okullar arasında bir ayırım gözetmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yasa, herhangi bir iş kolunda faaliyet gösteren bir fabrika veya şirket ile okul arasında bir farklılık görmemektedir. Okullar bu bağlamda işyeridir ve bir anlamda işçi istihdam etmektedirler. Bu yüzden gerek staja başlama gerek stajdan çıkış işlemleri kanunun öngördüğü biçimde yürütülmektedir. Kanun'un buradaki temel amacının, sigortasız işçi çalıştırmanın önüne geçmek olduğu görülmektedir. Örneğin, herhangi bir firmanın bir işçi istihdam edeceği zaman bunu bir gün önceden SGK'ya bildirmesi gerekmektedir. Aynı gün için işe alıp sigorta işlemlerine başlatmak idari para cezası gerektiren bir durumdur. Benzer şekilde işten ayrılışların da SGK'ya 10 gün içinde bildirilmesi gerekmektedir. Sigortalılık işlemleri açısından işçi-stajyer ayırımının yapılmaması, 9. sınıfların sigorta kapsamına alınması, işletme-okul ayırımının yapılmaması ve okulun işyeri gibi görülmesi, okul yöneticilerine 5510 sayılı Kanun

kapsamında idari para cezalarının uygulanması başlıca sorun alanlarıdır. Şekil 2’de verilen her bir sorun alanı ayrı başlıklar olarak incelenmiş, kodlanan bu sorun alanlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Şekil 2

5510 Sayılı Kanun’dan Kaynaklı Sorun Alanları



İşveren-İşveren Vekili Kavramlarının Kapsamının Genişletilmesi

5510 sayılı Kanun, okul yöneticilerini ‘işveren’ kapsamında değerlendirmektedir. Bir kavramın tanımı yapıldığında, vazgeçilemez ve ondan ayırt edilemez bazı özelliklerinden ayırarak kapsama dahil etmek tartışılabilir bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Okul yöneticileri de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilen hukuken memur olan çalışanı ifade eder. 5510 sayılı yasa, okul yöneticilerini işveren veya işveren vekili olarak niteleyerek okullarda yasanın uygulanmasına ilişkin bir muhatabın olmasını sağlamaya özgü olduğu görülmektedir. Okul müdürünün, okula alınacak bir yardımcı personel konusunda işveren olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin eğitim amaçlı staj görmelerine ilişkin gerekli işlemlerin yapılması için “işveren” olmasının gerekliliği tartışılabilir. 4857 sayılı İş Kanunu Madde 2’de;

“Bir iş sözleşmesine dayanarak çalışan gerçek kişiye işçi, işçi çalıştıran gerçek veya tüzel kişiye yahut tüzel kişiliği olmayan kurum ve kuruluşlara işveren, işçi ile işveren arasında kurulan ilişkiye iş ilişkisi denir.” ifadesi ile işverenin tanımı yapılmıştır. İş Kanunu, işveren olma şartını işçi çalıştırılmasına dayandırmaktadır.

OY1: Okul yöneticilerinin işveren olarak görülmesi uygun değil. Çünkü burası Bakanlığa ait bir işyeri. Bunun yanında benim gibi müdür yardımcılığı

yapanların böyle bir sorumluluğu yok. Bu işi bana okul müdürü görev olarak vermiş. Ben bu işi yürütüyorum.

OY2: Bana göre okul yöneticilerinin işveren olarak görülmesi yanlış. Okul bir işyeri değil. Müdür yardımcısının işveren vekili olarak görülmemesi gerekir. Ben okulun işveren vekili olarak bu işleri yürütüyorum.

İş Kanunu'nda belirtilen tanım incelendiğinde, okul yöneticilerinin işveren olarak değerlendirilmesinin yanlış olacağı görülmektedir.

İşçi-Stajyer Ayrımının Yapılmaması

Yapılan temel hatalardan biri de temel kuruluş amacı eğitim olan okulun, işyeri olarak belirlenmesi ile birlikte öğrencilerin de birer "çalışan" statüsüne getirilmiş olmasıdır. Ancak işçi gibi değerlendirilen öğrenciler, 4857 sayılı İş Kanunu'na ve 6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu'na göre 'stajyer' olarak ifade edilmiştir. Ayrıca 5510 sayılı Kanun'a göre de öğrenciler stajyer olarak ifade edilmiştir. Kanun'un uygulanması bakımından işçi gibi değerlendirilmeleri kanunun düzenleme çerçevesini aşan bir durum ortaya çıkarmaktadır.

OY3: Şimdi hala diyorlar ki sizin çalışanınız, sizin çalışanınız, ısrarla söylüyorum, bizim çalışanımız yok, bizim öğrencimiz var. Çalışanlarımız var, zaten onların işlemlerini ilgili Kanun'a göre yürütüyoruz. Burada temel yapılacak şey, 5510 sayılı Kanun'da stajyer öğrenci tanımına ilişkin ek bir fıkra ile düzenleme yapılacak ve stajyer öğrencilerin iş ve işlemleri Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma Bakanlığı tarafından birlikte hazırlanan bir yönetmelikle düzenlenecektir, şeklinde bir ek madde ile bu sorun çözülecek. Öğrenci çalışan kapsamında değerlendirilmeyecek.

9. Sınıftan İtibaren Öğrencilerin Sigorta Kapsamına Alınması

5510 sayılı Kanun'a göre 3308 sayılı Kanun'da yapılan son değişikliklerle Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenciler 9. sınıftan itibaren, meslek dersleri ile ilgili atölye çalışmalarında sigortalı olarak sayılacaklardır. Öğrencileri iş kazaları açısından koruyan bir görünüm arz etmesine karşın, bu uygulama kapsamının okullarda kesin bir biçimde belirlenememesi ve yasal değişikliğin okullarda nasıl uygulanacağı sorusu okul yöneticileri açısından stres doğuran bir durum ortaya çıkarmaktadır.

OY3: 9. sınıftaki öğrencilerin sigortalılık kapsamına alınması söz konusu. Orada da bazı sıkıntılar var. Öğrenciler 5 gün okula geliyorlar ama tamamlayıcı

eğitimin sınırları tam çizilmemiş, tamamlayıcı eğitim derken kültür derslerini mi kastediyor, yoksa meslek derslerini mi kastediyor? Her gün mü sigortalı yapacağız yoksa okula geldiği gün mü? Yoksa sadece meslek derslerinde mi sigortalı sayacağız? Bu da belli değil! Bakanlığın resmi web adresindeki soru-cevap bölümünde açıklanmış. Mevzuatta çok net değil. Ne 5510 sayılı Kanun bunu tanımlıyor ne 3308 sayılı Kanun. Mesleki Açık Öğretim Lisesi'nin soru-cevap bölümünde bir açıklama getirilmiş. Geldikleri günlere sigorta yaptırın diyor. Tamam, o zaman normal öğrenciler ne olacak? Mesleki Açık Lise öğrencileri okula haftada bir iki gün geliyorlar. Örgün eğitimde nasıl olacak? Sadece meslek derslerinde mi? Ona göre mi program yapacağız? Meslek derslerini ayrı bir güne mi toplayacağız? Bir sürü sorun. Meslek derslerini bir iki güne toplarsan o günlere sigortalı sayabilirsin. Ama her güne dağılmışsa dersler o zaman her gün sigortalı olması gerekiyor. Ha şöyle bir durum var öğrenci merak etti. Atölyeye gitti. Orada da iş kazasına uğradı. O günde sigortalı yapmamışsın. Hadi çık bakalım işin içinden çıkabiliyorsan. Kültür dersi var diye sigorta yapmamışsın. Ama çocuk okulda. Bu halde de o günkü müdür yardımcısı, nöbetçi öğretmen herkes bundan sorumlu olur. Bir de artık okulda olan kavgalar bile iş kazası sayılabilir.

OY4: Şöyle durumlar olabiliyor. Öğrenci mesela öğle yemeği arasında atölyeye giriyor merak edip, iş kazasına uğruyor. Ben böyle bir durumla ilgili İş Mahkemesinde ifade verdim. Bu konuda çok yüklü tazminatlar ödeme riski var.

OY3: Burada da yine sorunlar var. Sonuçta iki işveren var burada. Biri staj yapılan ve çalışılan yer. Diğeri de okul. Kim sorumlu? Kimin sorumluluğu nereye kadar? Bununla ilgili de sıkıntılar var. İş güvenliği eğitimini okul mu verecek yoksa iş yeri mi?

Okul Yöneticilerine İdari Para Cezası Uygulanması

İdari para cezalarının okul yöneticileri açısından büyük bir kaygı kaynağı olduğu görülmektedir. Fabrika ve işletmelerde işçinin sağlık raporu alması halinde istirahat etmesi gerekir ve bunu işyerine bildirir. Okullarda ise öğrenci raporlu olduğunu okula geç bildirmektedir. Raporu geç bildirmede öğrencinin ihmali olduğu gibi, staj ücretinin kesilmemesi için sağlık raporunu bildirmeme eğilimi de gözlenmektedir. Öğrenciler raporlu iken çalışıyor görünmelerinden dolayı SGK tarafından okullara idari para cezası

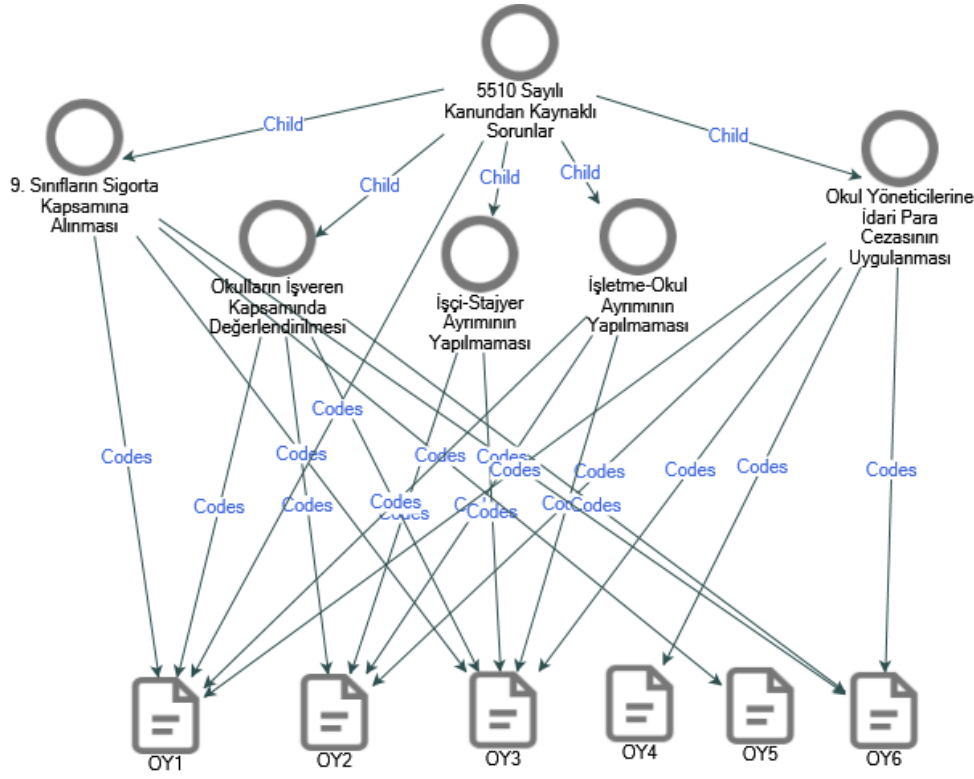
uygulanmaktadır. Aynı zamanda işten çıkışta sigortalılık işlemlerinin sonlandırılması ve prim yatırılması işlemlerinin bitirilmesi için belirli bir süre içinde SGK'ya bildirilmesi gerekmektedir. Oysa gerek öğrencilerin okula kayıtları gerek başka bir okula nakil gitmeleri veya sistemden çıkmaları sadece okul tarafından değil farklı merciler tarafından da yapılabilmektedir. Böyle durumlarda okuldan nakil giden öğrenci hakkında bilgi geç okula bildirilmekte ya da hiç bildirilmemekte ancak okul, öğrenci için hala prim yatırması nedeni ile kamu zararına yol açmasından dolayı okul yöneticileri idari para cezalarına çarptırılmaktadır.

OY1: Öğrencilerin işletmelere giriş ve çıkış işlemlerinde hatalar yapılabilmektedir. Çok dikkatli olmak gerekiyor. Geçmiş yıllarda SGK işlemleri ile ilgili verdiğim bir seminer çalışmasında bir okul idaresine 15.000 TL civarında idari para cezası uygulanmış 10 öğrencinin staj işlemleri ile ilgili. Öğrenci rapor almış, biz bu raporu SGK sistemi üzerinden görebiliyoruz. Öğrenci bazen raporu geç gönderiyor. Öğrenciyi raporlu iken çalışıyor göstermiş durumuna düşüyoruz. Böyle bir durum olduğunda brüt asgari ücret (2020 yılı için 3577,50 TL) kadar idari para cezası uygulanmaktadır. Daha önceki yıllarda böyle bir durum olduğunda bakanlık bunu ödeyebiliyordu. Ancak son yıllarda gönderilen genelgeler doğrultusunda ceza ücretini işten sorumlu olan görevli karşılıyor. Bırakın 8-10 öğrencide hata yapmayı ben bir öğrencide bile bir hata yaparsam neredeyse maaşımın yarısından fazlasını ceza olarak ödemek durumundayım. Bu durumu bir ay önce CİMER'e yazdım. CİMER, SGK'ya bildirdi. Cevap olarak SGK ile ilgili kanunun ilgili maddesine göre burada sorumluluğun işverene ait olduğu ifade edildi. İşveren kapsamında olan biziz. O nedenle Bakanlık ile yapılan protokol bağlamında işveren olarak değerlendirildiğimiz için yapılabilecek herhangi bir şeyin olmadığı bildirildi.

Şekil 3'te okul yöneticilerinin 5510 sayılı Kanun'dan kaynaklı sorunlara ilişkin olarak görüşmelerden elde edilen kodların nitel veri analizi programından hazırlanan proje haritası verilmiştir. Görüşme yapılan 6 okul yöneticisinden 4'ünün idari para cezası ödemek zorunda kaldığı görülmektedir. 5 okul yöneticisi, okul yöneticilerinin işveren kapsamında değerlendirilmesinin yanlış bir uygulama olduğu söylemektedirler. İdari para cezası okulların işveren kapsamında değerlendirilmesinden dolayı uygulanmaktadır.

Şekil 3

Okul Yöneticilerinin 5510 Sayılı Kanun'dan Kaynaklı Sorunlar Kategorisine İlişkin Proje Haritası



Okul yöneticilerinin tamamı idari para cezaları uygulanması konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticileri hukuken işveren statüsünde görülerek para cezası verilmesinin haksızlık olduğunu düşünmektedirler. Üç okul yöneticisi işletme-okul ayrımının yapılması gerektiğini, iki okul yöneticisi de öğrencilerin stajyer öğrenci olarak değerlendirilmesi gerekirken işçi gibi nitelendirildiklerine vurgu yapmışlardır.

Staj İşlemlerinde Yönetimsel Sorunlar

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere göre staj işlemlerinin yürütülmesine ilişkin sorun alanlarının ikincisi "Yönetimsel Sorunlar" kategorisi olarak değerlendirilmiş, bu kategoride on ayrı sorun alanı tespit edilmiş ve kodlanmıştır.

Bu kanuna göre, öğrencilerin iş kazası durumunda genel sağlık sigortasından yararlanmaları, işyerine staj için giriş yapılması vb. bütün işlemlerin okullar tarafından yapılması gerekmektedir. Bütün bu işlemler okullarda müdür yardımcılığı tarafından yerine getirilmektedir.

OY1: Öğrencilerin 5510 sayılı Kanun kapsamında sigortalılık ile ilgili işlemler, okullarda bir müdür yardımcısı aracılığı ile yerine getirilir.

OY3: Bizim mevzuatımızda müdür yardımcısı için öğrencilerin sigortalılık iş ve işlemlerini yürütür diyor. Bunu 30 yıl öncesi için de söylüyordu. 30 yıl önce nasıl oluyordu? Sigorta yapılacak öğrenci listesi Bakanlığa gönderiliyordu.

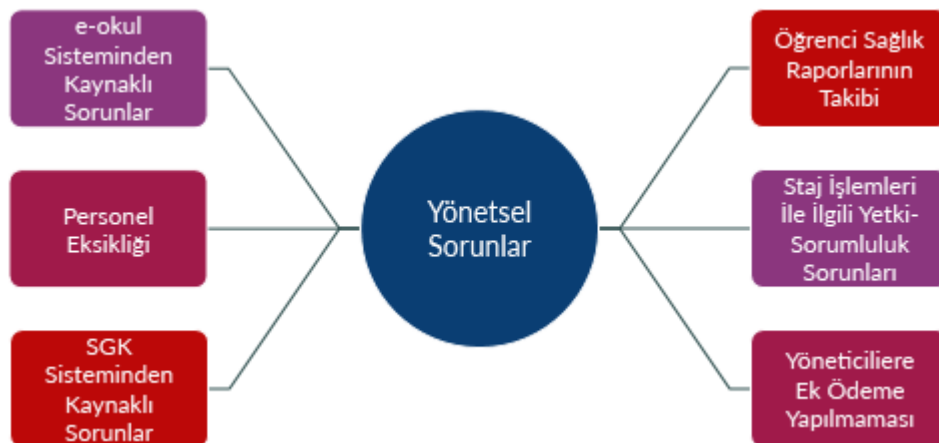
Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere göre üzerinde en çok durulan konulardan biri meslek liselerine kayıt ve nakillerin yürütülmesinde okul yöneticilerinin bilgisi dışında nakil gelebilmesi ya da öğrencinin naklini okul yönetiminden habersiz alabilmesi, e-okul üzerinden okulun bilgisi dışında nakil gelebilmesi gibi karşılaşılan durumlar okul yöneticilerinin staj yapan öğrencilerin takibini güçleştiren konu olarak dikkat çekmektedir.

OY1: Öncelikle sistemden çıkış ile ilgili örneğin okulunda mesleki açık lise öğrencileri var. Eskiden çıkışları okul tarafından bir tasdikname ile yapılırdı. Şu an böyle bir şeye gerek yok. Sistem üzerinden nakiller gerçekleşiyor. Bu sene böyle durumla karşılaştık. Tesadüfen yakaladık. Bir öğrencimiz özel okula başvuru yapmış, okul idaresinin hiçbir bilgisi yok. Özel okul öğrenciyi nakil yolu ile sistemden çekmiş. Ben okul-aile birliği seçimleri için öğrencinin velisini aradım. Öğrenci velisi çocuğunun özel bir okula gittiğini söyledi. Bir hafta geçmiş, Bir hafta sonra bize bilgisi sistem üzerinden düştü.

Yönetimsel sorunlara ilişkin kavram haritası Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Staj İşlemlerine İlişkin Yönetimsel Sorunlar Kavram Haritası



Okul yöneticilerinin temel yönetimsel sorun alanları olarak; e-okul sisteminden kaynaklı sorunlara, gerek okul yönetimi gerekse staj işlemleri ile ilgili olarak yetki kargaşası sorunlarına, personel eksikliğine, SGK sisteminden kaynaklı sorunlara, yapılan

işin kapsamlı bir iş olmasına rağmen ayrıca kendilerine bir ödeme yapılmadığına vurgu yapmışlardır.

OY1: Bunun dışında bir okul kapatılınca 18 öğrenci Bakanlık tarafından nakil olarak sistem üzerinden bizim okula gönderilmiş. Bizim haberimiz yok. Öğrenci sayısında bir artış var okulda. Baktık metal bölümüne 18 öğrenci nakil gelmiş. Bu öğrencilerin giriş işlemlerinin yapılması gerekiyor. Çocuğun nakil gittiği günden itibaren 10 gün içinde çıkış bildirgesinin sistem üzerinden göndermemiz lazım. Ay sonunda da bu durumun prim puantajında görünmesi gerekiyor. Örneğin öğrenci okuldan gitti. Ben öğrencinin çıkışından haberim olmadığı için yapmadım. Ama nakil gittiği okul öğrencinin girişini yapıyor. Ancak henüz eski okulundan çıkış verilmemiş. Normal şartlarda çıkışı verilmeyen öğrencinin başka bir okula nakil kaydının yapılmaması gerekiyor. Ama sistem buna izin veriyor. Öğrencinin yeni okulu da bizi arayıp çıkışını verin demiyor. Bu durumları fark ettiğimiz anda geriye dönük 10 gün içinde kaydı alınabilir öğrencinin ancak yeterli bilgiye sahip olmayan müdür yardımcıları anlık kayıtlar yapıp ceza alıyorlar.

Okul yöneticilerinin üzerinde önemle durduğu diğer konu, öğrencilerin sigortalılık işlemlerini takip eden ayrı bir birim ve personelin olması gerektiğine ilişkin görüşleridir. Özellikle meslek liselerine yeni okul yöneticisi olarak atanan müdürler ve müdür yardımcılar, SGK işlemlerini takip etmek konusunda büyük bir iş yükü ile karşılaşmaktadırlar. İşletmelerde sigortalılık işlemleri için ayrı birimlerin olduğuna vurgu yapan okul yöneticileri, öğrencilerin sigorta işlemleri için kendilerine ayrıca bir ödeme yapılmadığını vurgulamaktadır.

OY3: Yani bizim 750 öğrencimiz var. Bu sayıda bir öğrenciyi takip edebilmek için insan kaynakları bölümü lazım. Biz birçok büyük şirkete öğrenci gönderiyoruz. MAN'a giden öğrencimiz var, çok büyük elektronik, iletişimle ilgili şirketlere giden öğrencilerimiz var. Bunlardan bir elektronik şirketin 150-200 çalışanı var. Tabi biz stajyerlerle ilgili bütün işlerimizi, işletmelerin insan kaynakları bölümü ile hallediyoruz. Şirket işçilerin işlemleri ile ilgili on kişi görevlendirmiş ve kendi içlerinde bölümlere ayırmışlar. SGK işleriyle ilgili hata yapıyor musunuz diye sordum bir ziyaretimde. Yok dediler tabi işimiz bu nasıl hata yapalım! Yani bu işlerle ilgili ayrı ayrı sorumlular var ve bu takip ediliyor. Örneğin benim iki öğrencim vardı bu işletmede. Birini bir kişi, diğerini başka

bir kişi takip ediyordu. Okullarda öğrenci takibi ile ilgili çeşitli paket programlar alan idareciler var. Bununla sürdürmeye çalışıyorlar.

OY5: Okullara bu işten anlayacak, muhasebe bilgisi olan idareci kadrosu tahsis edip orada özel bir görevli görevlendirmeniz gerekir. Meslek liselerine müdür yardımcısı atanırken buna dikkat etmek gerekir. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni veya tarih öğretmeni başvuruyor, müdür yardımcısı oluyor, birde meslek lisesi seçiyor. Hadi bakalım ondan sonra sorunlar başlıyor.

OY3: Ben bir mali müşavir arkadaşım ile konuştum. Bu işlerle ilgili nasıl bir yardım alabiliriz diye ama bana verdiği cevap şu: Siz bu işin altından kalkamazsınız. Ben kaç para alıyorum biliyor musunuz bu işleri yürütmek için? 250 çalışanı olan bir fabrikanın işlerini yürütüyorum söylemeyeyim aldığım rakamı! diye söyledi.

Okul yöneticileri staj işlemlerinin takibinde e-okul sisteminin, SGK'nın sigortalılık işlemlerini yürüttüğü sisteme ilişkin sorun alanlarına vurgu yapmaktadırlar. E-okul sistemi öğrencilerin okul ile ilgili devam-devamsızlık işlemleri için oluşturulmuştur. E-okul sisteminde staj işlemlerinin takibini yapabilecek alanların oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanına SGK sistemi ile entegre olmaması nedeniyle öğrenci takibinde sıkça sorunlar yaşanmaktadır.

OY3: Şöyle durumlar da var. Girin SGK'nın sistemine bakın. Yüzlerce öğrenci vardır çıkışı yapılmayan. Hala okulun çalışanı olarak görünüyor. Bizim okulun da vardır, başka okulların da vardır.

Okul yöneticilerinin bazıları staj işlemlerinin yürütülmesi için ayrı bir paket program kullanmaktadır. Bu paket programlar, okul bütçesinden karşılanmaktadır. Bu programlar, staj işlemlerinin takibini kolaylaştırmakla birlikte bütün okullar tarafından satın alınamamaktadır. Bu kimi zaman okul yöneticisinin gerekli görmemesinden kimi zaman da bütçede yeterli ödenek olmamasından kaynaklanmaktadır. Bazı okul yöneticileri öğrenci takibini kendi yöntemlerince yerine getirirken, bazı okul yöneticileri de 3308 sayılı Kanun'a ilişkin işlemleri yürütmekte kullanılan paket programları tercih etmektedir.

OY1: Ben aylık sigortaları düzenlerken Excel'den bir liste hazırlarım. O liste üzerinden gelen ve giden öğrenciyi işlerim. İşlem yaparken ay sonunda sigorta

primlerini yaptığım programdaki öğrenci sayısı ile benim çizelgem tutuyorsa sorun yok demektir. Ben bunu kendimce böyle çözümlerdim.

OY5: Arkadaşlar her şeyi manuel yapmaya çalışmayıp da 3308 programını verimli kullanırsa programda her şey var. Örneğin bir öğrencinin işe girişini 3308 programına kaydediyorsun, yaşı, doğum tarihi bilgilerini kaydediyorsun, ondan sonra SGK ekranına geçip işe giriş diyorsun, bildirgeyi program hazırlıyor. SGK'nın işe giriş ekranına dosya gönder diyorsun, bu kadar hiçbir şey yapmıyorsun yani. Bu yüzden programı doğru kullanan herkes için hiçbir sorun yok. Program özel olduğu için biz ödüyoruz.

İşletmelerden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, staj işlemleri konusunda işletmelerin de kimi zaman gerekli sorumlulukları üzerine almak konusunda çeşitli nedenlerden dolayı çekimser davrandıklarını ifade etmişlerdir. İşletmeler, staj yapan öğrencilerin iş kazalarına uğramaları durumunda gizleme yoluna gidebildiğini ifade etmektedirler.

OY4: Orada ne yapıyorlar? Tutanak tutturuyorlar. İşyeri aleyhine ciddi sonuçlar doğuracağı için. Hatta o olayda da bakın 2016/21 sayılı genelge çıkmasaydı, okulların yine ceza alma riski vardı. Neyse o genelgeyle bizi biraz rahatlattılar. Buralarda işçi olarak çalışan çocuklar zaten dar gelirli ailelerin çocukları. Firma küçük bir destek sunuyor, o iş kazası ile ilgili çocuğu özel hastaneye götürerek işi çözmeye çalışıyorlar.

OY1: Ayrıca işletmelere teşvik veriliyor. Ben çok katılmıyorum bu uygulamaya. Benim önceki okulum çok kalabalıktı, aylık 110 milyon TL civarında işletmelere para verilirdi. Yani çocuğa ödeyeceği paranın eğer küçük işletme ise üçte ikisini, 20'den fazla çalışanı varsa üçte birini iade alıyorlar. Bu düzenleme çıkarılırken de bize sorulmadı nasıl yapılabilir diye. Bununla ilgili de birçok aksaklıkla uğraşıyoruz. İşletmelerin IBAN'larını alıyoruz, işletme kendi IBAN numarasını yanlış yazıyor, tekrar düzeltiyoruz. Bunun en mantıklı yolu, madem işletmelere katkıda bulunulacak, çocuk bankada bir hesap açtırsın ödemeyi biz yapalım öğrenciye. Paralarını zamanında alsın öğrenciler, bazen işletmeler para ödemekten kaçınıyor.

OY6: Öğrencileri işyerlerine yerleştirdiğimizde ilk sorulan soru şu: Öğrencilerin sigortasını siz mi yapacaksınız biz mi? Ona göre alım yapıyor.

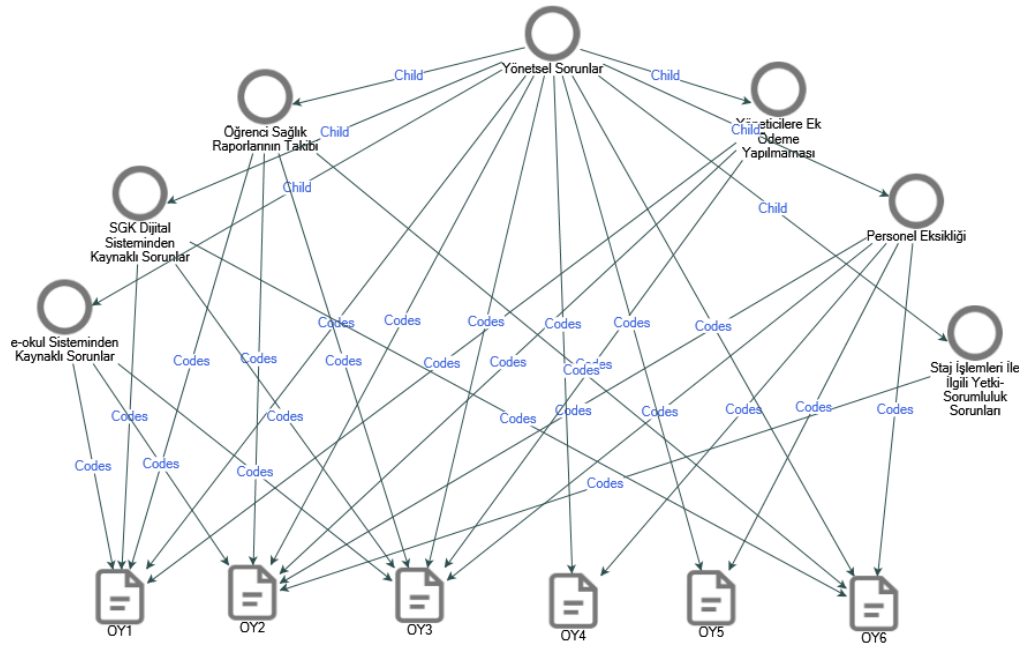
Okulun yaptığını duyması ile gerekli belgeleri isteyip işlemleri başlatıyorlar. Sigortanın okul tarafından yapılması ile birlikte öğrenciyi rahatlıkla çalıştırıyor.

Okul yöneticisinin ifade etmiş olduğu sosyal sigorta işlemlerinin okul tarafından yapılması, işverenlerin stajyer alımında maliyeti düşürücü bir şekilde davranma isteğini göstermektedir.

Şekil 5'te okul yöneticilerinin yönetsel sorunlar kategorisine ilişkin proje haritası verilmiştir.

Şekil 5

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorunlar Kategorisine İlişkin Proje Haritası



Yönetsel sorunlar kategorisinde ilk üç okul yöneticisinin öngörülen kodlara ilişkin cevap verdikleri görülmektedir. Özellikle öğrenci sağlık raporlarının takibinde yaşanan güçlükler, SGK'nın staj yapan öğrencileri takip ettiği dijital sistemler, personel eksikliği sorun alanları okul yöneticilerinin çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir.

Çözüm Önerileri

Görüşme yapılan okul yöneticileri uygulama sürecinde ve yasal düzenlemelerde belirli düzenlemelerin yapılması ile bazı konuların çözülebileceğini ifade etmektedirler. Görüşmelerden yola çıkılarak çözüm önerileri Şekil 6'da verilmiştir:

Şekil 6

Okul Yöneticilerinin Çözüm Önerileri



Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde yaşanan aksaklıklara ilişkin çözüm önerilerinin hukuki, yönetsel, mali ve eğitimsel olarak gruplanabileceği söylenebilir. Ayrıca yönetici atamalarına ilişkin yönetmeliğin gözden geçirilmesi gerektiği ve okul yöneticilerine getirilen görev yılı sınırlamalarının da sorunlara yol açtığı okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir.

Okul-işletme ayrımının iyi belirlenmesi, idari para cezası uygulanmasından vazgeçilmesi, stajyer-işçi ayrımının belirsizliklere meydan verilmeyecek şekilde yeniden düzenlenmesi, stajyer öğrencilerin staj çalışmalarının emeklilik haklarına hukuken katkıda bulunması için gerekli düzenlemelerin yapılması okul yöneticilerinin öngördüğü hukuki çözümler olarak ifade edilebilir.

OY2: Bunun çözümü 5510 sayılı Kanun'un değişmesi. Millî Eğitim Bakanlığı'nın kanunun değişmesi için girişimde bulunması lazım. SGK ile protokol yapılmayacak, stajyer öğrenci kavramı netleştirilecek, stajyer öğrencilerin çalışma şartları Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma Bakanlığı arasında görüşülerek bir yönetmelikle düzenlenecek ve bu işler tarafımdan yürütülür diyecek.

OY2: Burada temel yapılacak şey, 5510 sayılı Kanun'da stajyer öğrenci tanımına ilişkin ek bir fıkra ile düzenleme yapılacak ve stajyer öğrencilerin iş ve işlemleri Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma Bakanlığı tarafından birlikte düzenlenen bir yönetmelikle düzenlenecektir, şeklinde bir ek madde ile bu sorun çözülecek. Öğrenci çalışan kapsamında değerlendirilmeyecek. Bunlara sadece iş sağlığı ve iş güvencesine ilişkin sigorta yapılacak %1 veya %5 oranından her neyse bakmakla yükümlülük durumuna göre değerlendirilecek.

Yönetmelik çözümler olarak okul yöneticileri, staj ve sigorta işlemleri için okullarda ayrı bir birimin oluşturulması, öğrenci nakillerinin sadece okul tarafından yapılması,

okula okul yönetiminin bilgisi dışında nakil yapılmaması, yetki karmaşasının önüne geçilmesi, muhasebe alanı öğretmenlerinin bu işlemler için görevlendirilebilmeleri, e-okul sisteminin staj işlemleri için uyumlulaştırılması, sigortalılık işlemleri ile ilgili yazılım programlarının edinilmesinin uygun olacağı görüşündedirler.

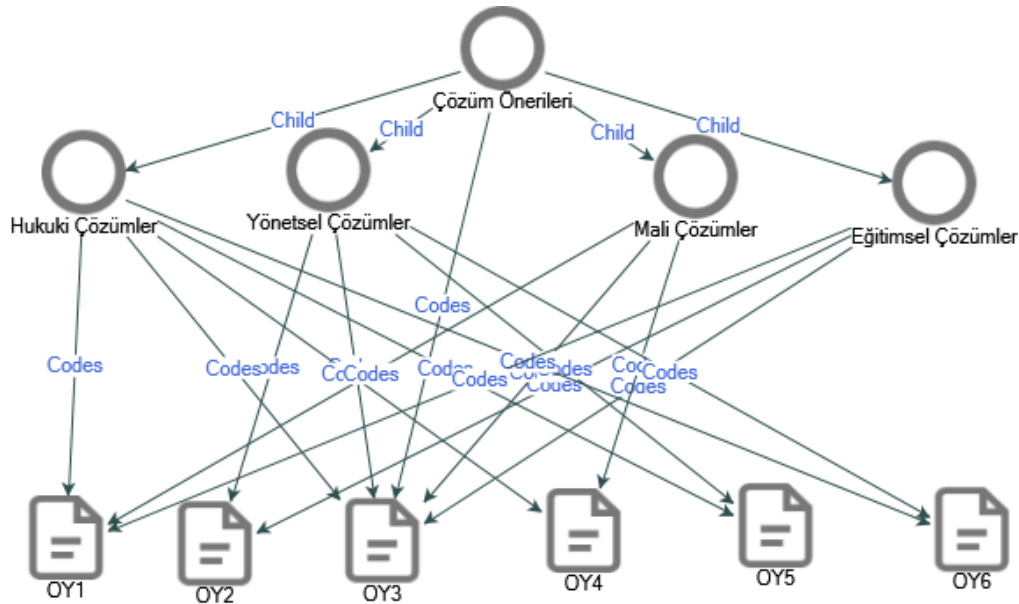
Okul yöneticileri staj işlemleri görevi üstlenen yöneticiler için ayrıca ek ödeme yapılması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin emeklilik hakları konusunda ek primlerin ödenmesi mali çözümler olarak okul yöneticilerinin vurguladıkları konulardır.

Okul yöneticileri öğrencilerin staj işlemleri ve sosyal güvenlik işlemlerinin okulda oluşturulabilecek ve bu konuda eğitim almış kişilerce yapılmasının, hizmetiçi eğitimler yardımı ile yeni atanan ve staj işlemleri ile ilgili sorumluluğu olan müdür yardımcılarında hizmetiçi eğitim verilmesinin yaşanan bazı sorunların önüne geçebileceğini ifade etmektedirler.

Şekil 7'de okul yöneticilerinin staj işlemlerinde karşılaşılan sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin verdikleri yanıtlarla oluşturulan proje haritası verilmiştir.

Şekil 7

Okul Yöneticilerinin Staj İşlemlerine İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisine İlişkin Proje Haritası



Şekil 7'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinden beşi staj işlemlerinin yaşanan sorunların çözümünde hukuki çözümlere ilişkin öneriler getirdiği görülmektedir. Özellikle 5510 sayılı Kanun'da belirtilen sorun alanlarına ilişkin değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. İşçi-stajyer ayrımının yasal metinlerde belirginleştirilmesi, okulun işyeri olmaktan çıkarılmasına ilişkin yasal düzenlemeler, okul yöneticilerinin

işveren ya da işveren vekili olmalarına ilişkin belirlemelerin değiştirilmesinin birçok sorunu çözebileceğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri, okullarda staj işlemleri ile ilgili personel istihdamının yapılması, seçilecek personelin muhasebe bilgisinin olması, halen bu işlemleri takip eden okul yöneticilerine hizmet-içi eğitimler verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1980'li yıllardan sonra bütün dünyada etkisini gösteren neoliberal politikalar nedeniyle eğitim, sağlık vb. alanlarda olduğu gibi sosyal güvenlik alanında da sosyal devlet ilkesinin erozyona uğradığı görülmektedir. Neoliberal düşüncenin temel eksenini olan bütün kamusal kurumları piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme eğiliminin, eğitim ve sosyal güvenlik alanının birlikte uygulandığı meslek liselerinde beceri eğitimi kapsamında yapılan staj uygulamasında da somutlaştığı söylenebilir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu kapsamında işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin sigortalılık işlemleri ile ilgili çeşitli sorun alanları tespit edilmiştir. Bu sorunlar görüşmeler sonrasında nitel araştırma yöntemine uygun olarak belirli kategoriler halinde kodlanmış ve her bir kategoride yönetici görüşleri ve alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu bağlamda, 5510 sayılı Kanun'un öğrencilere sosyal güvenlik bakımından ne derecede etkili olduğuna ilişkin sigorta işlemleri açısından okullarda yapılan işlemler ve yaşanan sorunlar ve 5510 sayılı Kanun'da belirtilen işveren ve işveren vekili kavramlarının okullarda uygulanma güclüğü ve okulların işletme olarak kavramsallaştırılmasının yarattığı sorunlar tartışılmıştır.

Okul yöneticileri görüşmelerde temel sorun alanı olarak uğradıkları para cezaları üzerinde durmuşlardır. Uygulanan para cezalarının okuldan okula farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Aksoy (2017, s.80), okul yöneticilerinin bu türlü idari para cezalarına uğrayabileceğini ve bu durumun birçok soruna yol açacağını ifade etmektedir:

“6764 sayılı Kanun'a göre öğrencilerin iş yerlerine giriş ve sigorta konusuyla ilgili işlemlerinin yürütücüsü okullardır. Buna göre öğrencilerin işe giriş ve çıkış bildirimlerini okullar izleyecek, gecikmelerden de okul müdürlükleri sorumlu tutulacaklardır. Bu tercihin, öğrenciler açısından daha güven verici bir karar olduğu düşünülse dahi okul yöneticilerinin sorumluluklarını artıran ve onları gelecekte ortaya çıkabilecek olası idari cezalar nedeniyle gerilime sokabilecek bir yanı da bulunmaktadır.”

Meslek Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin hukuken işveren statüsünde değerlendirilerek öğrencilerin stajları ile ilgili işlemleri yerine getirirken çeşitli para cezalarına uğramaları ve bu cezaların kendileri tarafından ödenmesinin hakkaniyete uygun olmadığı görülmektedir.

Öğrencilere sağlanan hakların azaltılması, sigortalılık kapsamının daraltılması, bu işlemlere yönelik belirsizlik ve uygulamaya ilişkin sorunlar mesleki yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması açısından sorunlara yol açabilir. Meslek liselerine devam eden öğrencilerin görece ekonomik açıdan daha alt gelir gruplarında yer alan ailelerin çocukları olduğu görülmektedir. Öğrencilere yapılan ödemelerin düşük olmasına rağmen onlardan yüksek performans beklentisi, emek ve sermaye arasındaki çelişkiyi yansıtan temel bir gösterge olduğu söylenebilir. Kablay (2021, s.134), stajyer öğrencilerin öneminin giderek arttığını, stajyer çalıştırmanın birçok açıdan işletmeler açısından daha fazla tercih edildiğini, işletmelerin gerek ücret gerek sosyal güvenlik ödemelerinden dolayı giderek stajyer çalıştırmak eğiliminde olduklarını ve böylece üretim maliyetlerinin düşürülmeye çalışıldığını, çalışma ilişkilerinde bir sömürü durumu yaratıldığını ifade etmektedir. Beceri eğitimine ilişkin yapılan ve öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği bazı çalışmalarda, okul yöneticilerinin görüşleri bu çalışmadaki düşünceleri destekler niteliktedir. Örneğin Üstün ve Savaş (2009, s. 115), meslek liselerinde staj gören öğrencilerin, işletmelerde “aynı işi yapan ucuz işgücü olarak” algılandığını ortaya koymuştur. Öte yandan Olcay, İbrahim ve Sürme (2015), Turizm alanında Gaziantep’te staj eğitimi alan yüksekokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada, staj yapan öğrencilerin “Staj eğitimi aldığım işletmede stajyer olarak değil de kadrolu personel gibi çalıştım.” sorusuna çoğunlukla ‘Kararsızım’ cevabını verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Soruya hayır cevabının verilmemesi işletmelerde yapılan stajın, stajı aşan bir çalışmanın da varlığına işaret etmektedir. Bunun yanında öğrenciler “Staj yaptığım işletmede ucuz işgücü olarak kullanılmadım.” sorusuna da benzer şekilde ‘Kararsızım’ cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin staj ücreti almasına rağmen, staj saatleri dışında başka bir işyerinde çalışması, öğrencilere ödenen ücretin yeterli olmadığına kanıtı olarak gösterilebilir.

Okul yöneticileri her ne kadar öğrencilerin iş kazalarına karşı sigortalanmalarının olumlu olduğunu söyleseler de asgari ücretin %30’u kadar bir miktarın %1’inin kısa süreli sigortalılık için esas alınmasının öğrencileri ne derecede koruyacağını tartışmalı olduğunu söylemek gerekir. Ayrıca farklı bir işyerinde de çalışmalarından dolayı uzun

saatler çalışma sonucu iş kazasına uğrama riskini de artıran bir olgudur. Bu bakımdan öğrencilere yapılan ödemelerin ikinci bir işte çalışma gereksinimini ortadan kaldıran nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Aksoy (2017, s.80), iş kazalarına ilişkin yapılan sigorta ile ilgili şunları söylemektedir:

“Beceri eğitimine katılan öğrencilere, çalışma süreleri içinde, işyerlerinde iş kazalarına karşı sağlık sigortası anlamına gelebilecek ‘iş kazası ve meslek hastalığı sigortası’ yapılmakta ancak çalışma karşılığı sayılan ve gelecekteki sosyal güvencelerine eklenecek nitelikte bir sosyal güvenlik ödemesi yapılmamaktadır. Bir bakıma, öğrenciler gerçek işyerlerinde, gerçek işçiler ve gerçek patronlarla sembolik bir ücret ve günü kurtaran bir türde bir sigortayla çalışmaktadırlar. Bu tür bir sigortalamanın öğrencilerden çok işverenleri korumaya aldığı da açıkça görülmektedir.”

Öğrencilerin stajlarını sürdürürken karşılaşılabilecekleri iş kazalarının sonucunda iş göremez hale gelmeleri durumunda ne derecede mağduriyetlerinin giderileceği tartışma konusudur. Genel sağlık sigortasından yararlanmayan kişilerin iş göremez aylığı alıp alamayacağı tartışılan çok önemli konulardan biridir. Bu konuda karşılaşılan hukuki uyumsuzluklarda iş kazası geçiren işçinin ilgili mahkemeye başvurarak tazminat davaları aracılığı ile zararını tazmin ettirme yoluna gidebildiği görülmektedir.

Mesleki eğitim kurumlarının hukuksal niteliğinin iyi bir biçimde düzenlenmesi, işverenlerle ilişkilerde okulun statüsünün ne olacağı oldukça önemlidir. Eğitim kurumu- iş yeri arasındaki sınırların iyi bir biçimde belirlenmesi birçok yönetsel sorunun çözümüne olanak sağlayabilir. Yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması toplumun, öğrencilerin mesleki eğitime ilişkin bakışını farklılaştırabileceği gibi daha nitelikli bir mesleki eğitimin sağlanmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, H. H. (2011). Yoksullar için mesleki ortaöğretimin çatışmacı bir yorumu. *Tes-İş Dergisi, Haziran*, 91-100.

Aksoy, H. H. (2017). Meslek liseleri öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi: Okul destekli çocuk işçiliği. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 62-63, 74-82.

Aksoy, H. H. (2018, 16 Eylül). Eğitim planlamasından neoliberal belirlemeye: Bütçe mi figürler mi? *Birgün, Pazar*. <https://www.birgun.net/makale/egitim-planlamasindan-neoliberal-belirlemeye-butce-mi-figurler-mi-230624>

Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, I. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Alkım Yayınları.

- Alper, Y. (2011). Sosyal güvenlik reformu ve finansmanla ilgili beklentiler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 1(1), 7-47.
- Başaran, İ. & E. Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bauer, W. & M. Gessler. (2017). Dual vocational education and training systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland. In *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa Current Situation and Development*, edited by F. Eicker, G. Haseloff, and B. Lennartz, 48-66. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Canbay, T. & Demir, M. (2013). Türkiye’de sosyal güvenlik açıkları ve sosyal güvenlik ahlakı. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(2), 303-315. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13699/165830>.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviri editörü: M. Bütün, & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirbilek, S. (2005). *Sosyal güvenlik sosyolojisi*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Euler, D. (2013). *Germany’s dual vocational training system: A model for other countries?* Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung.
- Gökbayrak, Ş. (2010). Türkiye’de sosyal güvenliğin dönüşümü. *Çalışma ve Toplum*, 2, 141-162.
- Güvercin, H. C. (2004). Sosyal güvenlik kavramı ve Türkiye’de sosyal güvenliğin tarihçesi. *A. Ü. Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 89-95.
- Güzel, A. (2005). Türk sosyal güvenlik sisteminde öngörülen reform mevcut sorunlara çözüm mü? *Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 4(4), 8, 61-76.
- Hoeckel, K. (2008). Costs and benefits in vocational education and training. *Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development*, 8, 1-17.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 158-165.
- İzgi, B. B. (2008). Türk sosyal güvenlik sisteminde son gelişmeler. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 85-107.
- Kablay, S (2021). Stajyer öğrencilerin emek süreçleri: Meslek liseleri üzerine niteliksel bir araştırma. *Politik Ekonomik Kuram*, 5(1), 132-160.

- Kökalan Çımrın, F. & Durdu, Z. (2015). Türkiye’de sosyal güvenlik sisteminin dönüşümü ve bireysel emeklilik sistemi . *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4(8), 60-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/issue/7582/99531>.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Martin Artiles, A., Lope, A., Barrientos, D., Moles, B. & Carrasquer, P. (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 73-90.
- Martínez-Izquierdo, L. & Torres Sánchez, M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1), 2154496.
- Olçay, A., Yıldırım, İ. & Sürme, M. (2015). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj eğitimi hakkında görüşleri: Gaziantep ili örneği. *Yükseköğretim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 324-334.
- Özdamar, M., & Çakar, E. (2013). Kimler 2022 sayılı kanun kapsamındaki aylık hakkından yararlanabilir, aylığın hesaplanması, muhtaçlığın tespiti ve sağlık yardımlarından yararlanma usulleri nelerdir? *Mali Çözüm Dergisi, Ocak-Şubat*, 311-326.
- Özmen, Z. (2017). Avrupa’da sosyal güvenlik sisteminin finansmanı: Farklı refah devletleri üzerine bir inceleme. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 600-620.
- Özsuca, Ş. (2003). Küreselleşme ve sosyal güvenlik krizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(2), 133-152.
- Seggie F. N. & Yıldırım, M. A. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. Editör: F. N. Seggie & Y. Bayyurt. *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutürk, S. & Dane, K. (2009). Sosyal güvenlik: Teori, dönüşüm ve Türkiye uygulaması *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 114-142.
- Ünal I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayıncılık.
- Uşan, M. (2016). Kanun yapmak bu kadar kolay mı, yahut bu kadar zor mu? (5510 sayılı kanun uygulaması çerçevesinde bir tesbit) . *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, (1), 209-228. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ybuhukuk/issue/13559/164196>.

- Üstün, G. & Savaş, D. (2009). İşletmelerde yapılan beceri eğitimi sırasında gerekli uygulamaların yerine getirilmesi hakkında K.M.L. öğrenci görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 103-107.
- Yenihan, B. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak sosyal güvenlik: Dünya'da ve Türkiye'de gelişimi üzerine bir inceleme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 177-196.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdadoğ, V. (2017). Sosyal güvenlik ve yeniden gelir dağılımına etkisinin teorik çerçevede değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 254-269.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Amacıyla Öğretmenlere Verilen Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerine Etkisi¹

Buket GÜMÜŞ GÜRLER^a, Ayfer ŞAHİN^b, Deniz AKDAL^c

Yüklenme: 11.09.2022 Kabul: 16.10.2023

Yayınlanma: 01.12.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.002

Anahtar Kelimeler:

Özel yetenekli birey,
Özel yetenekli bireylerin
belirlenmesi,
BİLSEM öğrenci seçimi

Keywords:

Gifted individual,
Identification of gifted
individuals,
BİLSEM student selection

Yazar Bilgileri:

a. 24 Aralık Atatürk,
İlkokulu,
Kırşehir, Türkiye
Orcid:
0000-0002-2004-3839
buketgumusgurler@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Kırşehir, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9903-1445
ayfersahin1@gmail.com

c. Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kırşehir, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9272-3422
denizakdal@gmail.com

ÖZET

Özel yetenekli bireylerin gereksinimlerine ve yeteneklerine uygun eğitim alması ve yeteneklerinin geliştirilmesi, bu bireylerin erken yaşlarda belirlenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin özel yetenekli bireylerin belirlenmesinde, bu bireylerin karakteristik özelliklerini bilmesi önemli bir bağlam oluşturmaktadır. Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler genellikle Bilim ve Sanat Merkezine öğrenci seçim sürecinde tanınmaktadır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem grubu, uygun ve seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 40 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında toplam 20 maddeye sahip, ortalama güçlük indeksi 0,56, ayırt edicilik indisi 0,52 ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0,82 olan “Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi” ve katılımcıların demografik bilgilerinin sorgulandığı bir anket formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından “Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Eğitim” planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait veriler özel bir istatistik programı aracılığı ile bağımlı ve bağımsız t-testleri kullanılarak ,05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test bilgi düzeyleri arasında deney grubu lehine ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubuna verilen özel yetenekliler ve belirlenmeleri ile ilgili eğitimin öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri keşfetmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Ayfer Şahin ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz Akdal danışmanlığında Buket GÜMÜŞ GÜRLER tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

Gümüş Gürler, B., Şahin, A., & Akdal, D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 273-293.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>

The Effect of Education Given to Teachers for the Purpose of Identifying Gifted Students on the Knowledge Levels of Teachers¹

ABSTRACT

The education of gifted individuals in accordance with their needs and abilities and the development of their abilities are directly related to identifying these individuals at an early age. For this reason, it is an essential context for families and teachers to know the characteristics of these individuals in identifying gifted individuals. In Turkey, gifted students are generally identified during the selection process for Science and Art Centers. This research aims to determine the impact of training related to the identification of gifted students on teachers' knowledge levels. This study used a quasi-experimental design with pre-test post-test control group from quantitative research methods. The sample group consisted of 40 teachers determined through convenience and random sampling. Data was collected using the "Knowledge Test Regarding Special Talents and Their Identification" survey, which has 20 items, an average distinctiveness index of 0.56, a discrimination index of 0.52, and a KR-20 reliability coefficient of 0.82. Further, a questionnaire form was used to collect participants' demographic information. A training plan on 'Special Talents and Identification' was prepared and implemented by the researchers for the teachers in the experimental group. The experimental and control group data are compared using a statistical program at a .05 significance level with dependent and independent t-tests. The research findings indicate a significant difference in favor of the experimental group in terms of the post-test knowledge levels of teachers in both the experimental and control groups. Furthermore, a significant difference was detected in favor of the post-test scores in the experimental group between the pre-test and post-test scores. These results point out that the training regarding students with special talents and their identification is effective for teachers in discovering students with special talents.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Ayfer Şahin ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz Akdal danışmanlığında Buket GÜMÜŞ GÜRLER tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

Gümüş Gürler, B., Şahin, A., & Akdal, D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 273-293.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>

GİRİŞ

Zekâ ve yetenek kavramları doğuştan getirilen ve zamanla uygun çevre ortamlarının oluşması ile geliştirilen özelliklerdir (Sak, 2010). Ataman'a (2005: 178) göre "zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birçoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen" kişiye üstün zekâlı, "bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklara" da üstün yetenekli denilmektedir. Dünyada ve Türkiye'de özel yetenek kavramı için literatürde "üstün zekâlı, üstün yetenekli ve üstün zekâlı/yetenekli çocuklar" kavramları kullanılmaktadır. Türkiye'de güncel Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde üstün yetenekli veya üstün zekâlı bireyler yerine özel yetenekli birey kavramı kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel yetenekli birey, "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde ise özel yetenekli öğrenci, "zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci" olarak belirtilmektedir (MEB, 2015: 1). Güncel Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) ve 2019-2020 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu'nda (MEB, 2019) "Özel yetenekli" terimi kullanılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin mevcut yeteneklerini geliştirebilmeleri için erken yaşlarda fark edilip tanınması ve bu öğrencilere yeteneklerine uygun eğitim imkânları sunulması önemlidir. Bu nedenle ailelerin başta olmak üzere öğretmenlerin ve çevrenin özel yetenekli birey özelliklerini biliyor olması gerekmektedir. Bazı aileler küçük yaşlarda yaşlarından üstün performans gösteren çocuklarının yeteneklerinin farkında olsalar bile bazı aileler maalesef farkında değildirler. Türkiye'de, okula başlayan özel yetenekli olma kriterlerini gösteren öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne (RAM) ailelerinin eğitsel değerlendirme istek formu ile müracaat etmesi ile tanılanabilmektedirler. Diğer bir uygulama ise özel yetenekli öğrencileri seçmek için yapılan Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Uygulaması'dır. Bu uygulama ile tanılanan öğrenciler ise Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) destek eğitim almak üzere

yönlendirilmektedirler (MEB, 2018). BİLSEM; “Örgün eğitim kurumlarına devam eden genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin mevcut kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmaları için destek veren bir özel eğitim kurumudur” (MEB, 2018). Bu tanımda özel yetenek tanımının sadece zihinsel bir süreç olmadığına; görsel sanatlar ve müzik alanlarında da özel yetenekli öğrencilerin de destek eğitime ihtiyaç duyabileceklerine vurgu yapılmıştır.

Toplumların yaklaşık olarak %2’sini ya da %3’ünü oluşturan özel yeteneklilerin, bir ülkenin gelişimine gerektiği ölçüde katkı sunabilmesi için öncelikle sayıları çok az olan bu bireylerin keşfedilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin okul yıllarında doğru tanılanması ve özel eğitim almaları için aday gösterilmesi çok önemlidir. Ülkemizde bu öğrencileri ilk keşfedecek kişi çocukların öğretmenleridir. BİLSEM’de öğrenci tanılama sürecinin en başında öğretmen eğitimleri yer almaktadır. Çünkü sınıf öğretmenleri öğrencilerini en iyi tanıyan kişi olarak öğrencilerinin akranlarına göre sahip olabileceği farklılıkları erken gözlemleyebilecek ve eğitilmesi için aday gösterebilecek konuma sahiptirler. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin özel yeteneklilerin özellikleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini tam olarak tanımlayamadığında uygun yönlendirmede bulunamamakta ve değerlendirilmek üzere aday gösterememektedir.

Özel yetenekli kişilerin hem aileleri hem de bu çocuklara eğitim veren öğretmenleri tarafından fark edilmeleri ve onları seviyelerinde bir eğitim almaları için yönlendirmeleri, bu kişilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasında son derece önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar (Akar ve Şengil Akar, 2012; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003; İnan, Bayındır ve Demir, 2009; Johnson, Vickers, ve Price, 1995; Kıldan, 2011; Kondaş, 2009; Kunt, 2012; MEB EARGED, 2008; Robinson, 1985; Şahin ve Kargın, 2013; Tortop, 2014) farklı branştaki öğretmenlerin, özel yetenekli çocukların farklı özellikleri ve özel gereksinimlerinin yeterince bilinemediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çocukların öğretmenleri tarafından doğru bir şekilde belirlenemediği ve aday gösterilip yönlendirilemedikleri görülmektedir. Akar ve Uluman (2013), özel yetenekli çocukların öğretmenleri tarafından doğru aday gösterilmelerindeki isabetin %18 gibi çok düşük bir oranda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle uygun tanılama için öğretmenlerin özel yetenek konularında bilgi düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması ve yanlış algılarının

düzeltilmesi, özel yetenekli öğrencilerin tanılanabilmesi ve uygun eğitimleri alabilmesi için bir zorunluluktur (Erdoğan, 2016).

Özel yetenekliler konusunda bir öğretmenin bilgi eksikliği varsa kendisini geliştirmek adına hizmet içi eğitim kurslarından veya özel eğitimlerden faydalanmalıdır. Literatürde hizmet içi kursların veya eğitimlerin öğretmenlerin bilgi seviyesini arttırdığına dair araştırmalara rastlanılmaktadır (Dereli, 2019; Eker, 2020; Şahin ve Kargın, 2013). Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özel yetenek alanıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve bu alanda açılan kurslara daha fazla ilgi gösterdikleri belirlenmiştir (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012).

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklı yaşanabilecek sorunların en aza indirilmesine ve öğretmenlerin öğrencileri içerisinde özel yetenekli olanları doğru keşfedip doğru aday göstermelerine katkı sağlamaktır. Ayrıca bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlere yol göstereceğine ve öğrencilerin de kendi yetenek alanlarında ve öğrenme hızlarında eğitim alma fırsatını yakalayabileceklerine inanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda doğru tespit edilmeyip aday gösterilen öğrencilerin sınav sonrası başarısızlık hissine kapılıp kendilerini yetersiz görmeleri gibi olumsuzlukların ya da psikolojik travmaların önüne geçilmesini ve ayrıca gereğinden fazla öğrencinin aday gösterilmesi nedeniyle BİLSEM ve RAM'larda oluşan iş yükünün azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma da "Özel yeteneklilerin belirlenmesi amacıyla verilen eğitimin, öğretmenlerin özel yetenekliler ve belirlenmeleri ile ilgili bilgi düzeylerine etkisi nedir?" sorusu temelinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yetenekli öğrenciler ve belirlenmelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim sonrasında özel yetenekli öğrenciler ve belirlenmelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler ve belirlenmeleri ile ilgili bilgi düzeyi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada BİLSEM'lere öğrenci seçiminin önemli bir adımı olan aday gösterme sürecinde büyük rol alan sınıf öğretmenlerine, özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili verilen eğitimin bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende ilk olarak daha önceden belirlenen katılımcı havuzundan seçkisiz (rastgele) atama ile iki grup oluşturulur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak rastgele belirlenir. Daha sonra deney ve kontrol grubunda yer alan "deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişken ile ilgili ölçüm sonuçları alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem, deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar elde edilir" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde 2. sınıfları okutan öğretmenler oluşturmaktadır. 2. sınıfı okutan öğretmenlerin tercih edilmesinin nedeni 1. sınıfa yeni başlayan öğretmenlerin aday gösterme sürecinde öğrencilerinin yeteneklerini daha yeni tanımaya başlaması ve diğer sınıflarda da bu sürecin ilerlemiş olmasından kaynaklıdır. Araştırmanın örneklemini ise 2. sınıfı okutan öğretmenler arasından çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren toplam 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi için iki aşamalı (uygun örnekleme ve seçkisiz örnekleme) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacının kolayca ulaşabileceği örneklemden verileri toplamasına denilmektedir. Bu araştırmada da öncelikle araştırmacının görev yaptığı kuruma yakın olan ve 2. sınıf şube sayısı en az üç olan okullar belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen okullarda araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm kişiler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir olasılığa sahiptirler (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma gruplarından hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemi belirlenmeden önce örneklem büyüklüğü ve Power (Güç) analizi G Power istatistik yazılımı kullanılarak hesaplanmıştır (Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007). Bu kapsamda, STEM Tutum Ölçeği, (The Attitude towards STEM Scale primer outcome) parametreleri sonucu olarak değerlendirilmiş ve önceki araştırmalarda

(Al Salami, Makela ve de Miranda, 2017; Chia ve Maat, 2018; Kan ve Murat, 2018; Yenilmez ve Balbağ, 2016) elde edilen etki büyüklüğü (Effect Size) (0,4), Alpha (0,05) ve Power (0,95) değerleri için ulaşılması hedeflenen örneklem büyüklüğü 36 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamıyla araştırma örneklem büyüklüğü G power analizine uygun olarak hesaplandığında araştırmaya katılan 40 öğretmenin yeterli sayıda olduğunu göstermektedir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1*Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Demografik bilgiler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	8	40,0	9	45,0
	Erkek	12	60,0	11	55,0
Mesleki kıdem	6-10 yıl	0	0,0	1	5,0
	11-15 yıl	2	10,0	3	15,0
	16-20 yıl	2	10,0	3	15,0
	21 ve üstü yıl	16	80,0	13	65,0
Özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu	Evet	4	20,0	3	15,0
	Hayır	16	80,0	17	85,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın deney grubunda toplam 20 öğretmen yer almaktadır. Söz konusu öğretmenlerin 8’i kadın (%40), 12’si (%60) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’si (%10) 11-15 yıl, 2’si (%10) 16-20 yıl ve 16’sı (%80) 21 yıl veya daha uzun süredir öğretmenlik mesleğinde çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin 4’ü (%20) daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldıklarını belirtirken 16’sı (%80) daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 1’e göre araştırmanın kontrol grubunda toplam 20 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 9’u kadın (%45), 11’i (%55) erkektir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin 1’i (%5) 6-10 yıl, 3’ü (%15) 11-15 yıl, 3’ü (%15) 16-20 yıl ve 13’ü (%65) 21 yıl veya daha uzun süredir öğretmenlik yapmaktadırlar. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin 3’ü (%15) daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim aldıklarını belirtirken 17’si (%85) daha önce özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim almadığını belirtmiştir. Grupların deneysel işlem öncesi denkleğini belirlemek için “Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi”nden elde edilen ön test puanları üzerinden normallik dağılımlarına bakılmış ve

grupların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi” ile deney grubuna uygulanan eğitimin süreci ve içeriği ile ilgili kısa açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Bu araştırmanın modeli Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Nicel Uygulama				
	Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
R	D	ÖYBİBT1	ÖYBİE	ÖYBİBT2
R	K	ÖYTİBT1		ÖYTİBT2

R: Deneklerin gruplara seçkisiz atandığını göstermektedir

D: Deney grubu

K: Kontrol grubu

ÖYTİBT1: Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi Ön Testi

ÖYTİBT2: Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi Son Testi

ÖYBİE: Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Eğitim

Özel yetenekliler ve belirlenmeleri ile ilgili bilgi testi: Araştırma da kullanılan bilgi testinin oluşturulmasında deney grubundaki öğretmenlere verilen eğitim programının kazanımları dikkate alınmıştır. Soru havuzu oluşturulurken literatürdeki benzer çalışmalardan (Şahin, 2012) istifade edilmiştir. Taslak ölçek formu için eğitim programındaki her bir kazanım için beş seçenekli çoktan seçmeli 30 soru maddesi yazılmıştır. Hazırlanan taslak bilgi testi ile ilgili dört alan uzmanından (dil uzmanı bir akademisyen, özel eğitim uzmanı iki akademisyen ve bir öğretmen) görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak 28 soruluk taslak form oluşturulmuştur. 28 soruluk bu taslak form, örnekleme yer almayan 105 öğretmene uygulanarak testin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulaması yapılan bilgi testine son şeklinin verilebilmesi için hedeflenen davranışları, hangi maddelerin daha doğru ve daha iyi ölçtüğünü belirlemek için madde bazında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2018; Büyüköztürk vd., 2017; Dicle, 2013; Karasar, 1995).

Analizler sonucunda; madde güçlük indeksleri, ayırt edicilik indeksleri ve karşılaştırmaları sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak toplam 20 maddeye sahip, ortalama güçlük indeksi 0,56, ayırt edicilik indisi 0,52 ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0,82 olan nihai bilgi testi oluşturulmuştur. İlgili alan yazında, bireyleri seçme ve sınıflandırma da kullanılacak testlerde güvenirlik kat sayısının 0.70 ve üzeri olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Aşağıda bilgi testinde yer alan sorulardan örnekler sunulmuştur:

Örnek Soru 1: “Fatma, (I) bir duyduğunu bir daha unutmayan, (II) geniş ilgi alanlarına sahip, (III) dikkat süresi kısa, (IV) problemlere sıra dışı çözümler oluşturabilen ve (V) iyi planlama becerisine sahip bir öğrencidir”.

Fatma'nın yukarıda verilen bilişsel özelliklerinden hangisi özel yetenekli olduğunu gösteren bir gösterge olarak kabul edilemez?

- a) I b) II c) III d) IV e) V

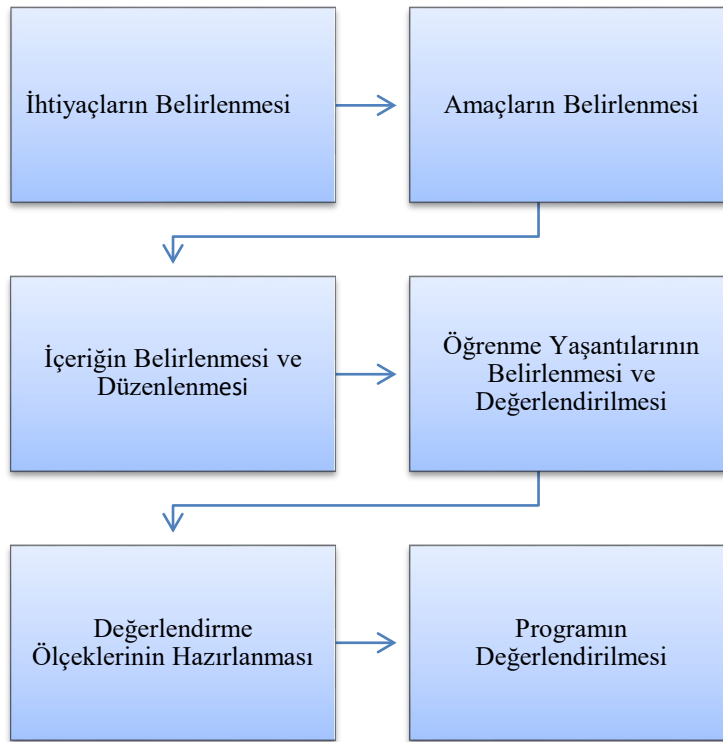
Örnek Soru 2: Aşağıdakilerden hangisi özel yetenekli çocukları diğer çocuklardan ayırt eden temel özelliklerden değildir?

- a) İyi gözlem yeteneği
b) Uykuya az ihtiyaç duyma
c) Gelişim basamaklarını erken tamamlama
d) Dikkatinin çabuk dağılması
e) Gelişmiş mizah yeteneği

Özel yetenekliler ve belirlenmeleri ile ilgili eğitimin geliştirilme ve uygulanma aşamaları: Araştırma sürecinde deney grubuna uygulama aşamasında kullanılmak üzere oluşturulan eğitim planı, Taba Modeli' nin aşamalarına göre hazırlanmıştır. Taba Modeli; Hida Taba tarafından geliştirilmiş tümevarım bir yaklaşımı benimseyen bir program geliştirme modelidir (Demirel, 1992; Erişen, 1998). Şekil 1'de Özel Yetenekliler ve Belirlenmeleri ile İlgili Eğitim (ÖYBİE) programı geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak aşağıda verilmiştir.

Şekil 1

ÖYBİE Geliştirme Süreci



1. İhtiyaçların Belirlenmesi: Alan yazın taramasında sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ile ilgili bilgi düzeylerine yönelik yapılan araştırmalarda bilgi düzeylerinin düşük olduğu (Akar ve Şengil Akar, 2012; Akar ve Uluman, 2013; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Erişen, Yavuz Birben, Sevgi Yalın ve Ocak, 2015; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Şahin, 2012) yönünde çok fazla çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin de bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003; Tortop ve Kunt, 2012; Sarar, 2018).

“MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı’nca (EARGED) 2006 yılında yapılan bir araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %85’inin özel yetenekli öğrenciler konusunda yeterli bilgisinin olmadığı raporlanmıştır” (Şahin, 2012: 80). MEB, Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Çalıştay (BİLSEM Modeli) Raporu’nda da (2009: 4) öğrenci seçim sürecinde yaşanan sorunların tespit çalışmasında öğretmen kaynaklı sorunlarda; “öğretmenlerin üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrencilerin ayırt edici özellikleri konusunda yeterince bilgili olmamaları” şeklinde bir madde raporlanmıştır. Tüm bu çalışma ve raporların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliler ve belirlenmeleri ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

2. Programın Amaçları: İhtiyaçlar belirlendikten sonra oluşturulacak programın amaçları

tespit edilmiştir. Amaçlar yazıldıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlardan biri özel eğitim alanında, birisi özel yetenek alanında çalışmakta, bir diğeri ise Rehberlik ve Araştırma Merkezi özel eğitim bölüm başkanlığını yürütmektedir. Bir dil uzmanı da gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Bu aşamadan sonra eğitim programı bilişsel alanda 13, devinişsel alanda 4 ve duyuşsal alanda 3 kazanımı içerecek şekilde düzenlenmiştir. Kazanımlarla ilgili örnekler şu şekildedir:

- Zekâ ve yetenek kavramlarını bilir ve aralarındaki ilişkiyi açıklar (bilişsel alan).
- Tanılanma sürecinde aday gösterme formlarını özel yeteneklilerin farkına vararak doldurur (devinişsel alan).
- Özel yeteneklilerin farkında olur (duyuşsal alan).

3. İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi: Programın içeriğinde yer alan kazanımlar “somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora” göre düzenlenmiştir (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019: 32). Bu programın içeriği eğitim verilecek grubun ihtiyaçlarına ve programa alınan kazanımlara uygun bilgi içerikleri hazırlanarak uzman görüşlerine sunulmuştur.

4. Öğrenme Yaşantıları: Eğitsel kazanımlar gözetilerek eğitim programının uygulaması için 15 ders saatinin (her ders 45 dakika) uygun olduğu araştırmacılar tarafından öngörülmüş ve uzmanların da onayıyla hayata geçirilmiştir.

5. Programın Değerlendirilmesi: Eğitim programının uygulanması sonrasında kazanımların ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesi için bilgi testi hazırlanmıştır. Bilgi testinin hazırlanması aşaması ile ilgili bilgilere yukarıda yer verilmiştir. Son olarak program deney grubuna uygulanmadan önce küçük bir öğretmen grubuna uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda programın nitelikleri öğretmenlerle tartışılmış ve alınan dönütlere göre program deney grubuna uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

6. Programın Uygulanması: Araştırma için hazırlanan program, deney grubuna uygulanmadan önce İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Deney grubunda bulunan öğretmenlerle ve okul idarecileri ile görüşülerek uygun bir çalışma programı hazırlanmıştır. Deney grubuna verilecek eğitim tarihinin belirlenmesinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin BİLSEM'lere doğru aday gösterme oranları da karşılaştırılacağı için BİLSEM'lere öğrenci aday gösterme tarih aralığından önce (03-14 Aralık 2018) eğitim verilmesine dikkat edilmiştir. Eğitime, deney grubunda yer alan İl merkezinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Eğitim 2018- 2019 eğitim öğretim

yılı ilk döneminde 26-30 Kasım 2018 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

BİLSEM'lere öğrenci seçiminin önemli bir adımı olan aday gösterme sürecinde büyük rol alan sınıf öğretmenlerine özel yeteneklilerin belirlenmesi ile ilgili verilen eğitimin, bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere ön test ve son test olarak bilgi testi uygulanmıştır. Başarı testi değerlendirilirken doğru cevaplara "1", yanlış cevaplara "0" puan verilerek veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler p .05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır. Gruplardaki öğrenci sayıları 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Veriler sonucunda normal dağılım gösteren verilerin ikili karşılaştırmalarında Bağımsız Gruplar t Testi ve Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 25.12.2020 tarihinde 2020/05 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada, sınıf öğretmenlerine özel yetenekli öğrencileri belirleme ile ilgili verilen eğitimin, bilgi düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, alt araştırma problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemelerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	20	10,05	3,56	38	,60	,550
Kontrol	20	10,75	3,77			

Tablo 3'te "Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmeleri ile İlgili Bilgi Testi" ön test puanlarından elde edilen bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğretmenlerin ön test puan ortalaması 10,05 iken kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test puan ortalamasının 10,75 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ($t(38)=-,60$; $p>.05$), deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin, "Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri ile İlgili Eğitim Semineri" öncesinde özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeylerinin birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim sonrasında özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim sonrasında özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim sonrasında, özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek için bağımsız gruplar t testi tekniği kullanılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Sonrasında Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemelerine Yönelik Bilgi Düzeylerinin Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	20	16,60	1,96	38	7,60	,000
Kontrol	20	10,35	3,12			

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların son test puanlarından elde edilen bulguların sunulduğu Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmenlerin son test puan ortalamasının, kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ,05 anlamlılık düzeyine göre ($t(38)=7,60$; $p<.05$) deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri ile İlgili Eğitim" sonrasında özel yetenekli öğrencilerin belirlenmelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark

olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre özel yetenekli öğrencilerin tanınması ile ilgili verilen eğitimin deney grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri belirlemeleri ile ilgili bilgi düzeyi ön test ve son test puanları

Araştırmanın üçüncü alt problemde, *Deney grubunda bulunan öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri belirlenmeleri konusundaki bilgi düzeyleri ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı* araştırılmıştır.

Deney grubunda bulunan öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “İlişkili Örneklem t Testi” kullanılmıştır. Tablo 5’te bu sonuca ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubunun Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri ile İlgili Bilgi Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonucu

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	20	10,05	3,56	19	7,46	,000
Son test	20	16,60	1,95			

Tablo 5’te yer alan sonuçlara göre, deney grubundaki öğretmenlerin “Özel Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri ile İlgili Bilgi Testi”nden aldıkları ön test puan ortalamaları 10,05 iken son test puan ortalamaları 16,60’a yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığındaki anlamlılık düzeyine göre ($t(19)=7,46$; $p<,05$) deney grubu öğretmenlerinin, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında özel yetenekli öğrencileri belirlemeleri ile ilgili bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu deney grubunda uygulanan “Özel Yetenekli Öğrencileri Belirleme ile İlgili Eğitim”in öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencileri belirleme ile ilgili bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel yetenekli öğrencileri belirleme ile ilgili verilen eğitimin, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tanıma ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesinde özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi

düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat eğitim sonrasında özel yetenekli öğrencileri belirleme konusunda, kendilerine eğitim verilen deney grubu öğretmenleri ile böyle bir eğitime katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri belirlemelerine yönelik bilgi düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Alkan, Karataş ve Ataman'ın (2017) "Öğretmenler İçin Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Eğitim Yazılımı'nın Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarının sonucunda, eğitim yazılımının bulunduğu öğrenme ortamlarının, öğretmenlerin akademik başarılarında ve sınıflarında bulunan üstün yetenekli öğrencileri belirleyebilme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Şahin ve Kargın'ın (2013) yapmış oldukları araştırma sonucunda, deneyin uygulandığı grupta yer alan öğretmenlerin bilgi testinden uygulama öncesi ve sonrası almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Şahin ve Çetinkaya'nın (2015) yapmış oldukları araştırmalarında da eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla daha fazla doğru aday tanıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin, öğrencileri aday gösterme sürecinde daha etkili olduğunu destekleyen araştırmalara da alanyazında rastlanılmaktadır (Alexander, 1953; Gear, 1978; Pegnato ve Birch, 1959; Akt. Gagne 1994). Hoge ve Cudmore'nun (1986) yapmış oldukları araştırmalarında da özel yeteneklileri tanıma konusunda eğitim alan öğretmenlerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular da mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu deney grubu öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri belirlemeleri ile ilgili ön test ve son test bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Bu sonuçlar deney grubundaki öğretmenlere verilen eğitimin, özel yetenekli öğrencileri belirlemeleri ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şahin (2012) de yapmış olduğu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik verilen eğitimlerin, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi hakkındaki bilgi düzeylerini artırdığını belirlemiştir. Ayrıca, Kontaş (2009) da, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğretimi planlama konusunda yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin ön test-son test bilgi düzeyi puanları arasında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Erişen, Yavuz Birben, Sevgi Yalın ve Ocak'ın (2015) yapmış olduğu araştırmalarında uygulanan eğitim programı yoluyla öğretmenlerin ön test ve son test

puanlarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucu da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde literatürde sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılmış olan çalışmalarda (Alkan, 2013; Dereli, 2019; Eker, 2020; Levent, Cengizhan ve Avcu, 2018; Wade, 1984) ulaşılan sonuçlar ile farklı branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılmış olan araştırmalarda da (Singh, 2008) verilen eğitimlerin öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerini artırdığına dair bulgulara yer verilmektedir. Örneğin Alkan (2013) Öğretmenler İçin “Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Eğitim Yazılımının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin deneysel işlem süreci başlangıcında bilgi seviyelerinde farklılık olmamasına rağmen, süreç sonunda yazılım aracılığı ile eğitim alan deney grubu öğretmenlerinin bilgi seviyelerinde artış olduğunu belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırmada uygulanan özel yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitim sonucunda öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencileri belirlemeleri ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu veya benzer eğitimler tüm öğretmenlere verilebilir.
- Bu araştırma kapsamında verilen eğitim, farklı örneklemlerde öğretmenlere, ailelere ve aile-öğretmen gruplarına verilerek çalışma yinelenabilir.
- Bu çalışma için oluşturulan öğretmen eğitimi içerikleri, yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır. BİLSEM'lere öğrenci seçimi süreci ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgileri içermektedir. Daha profesyonel içerikler hazırlanarak tüm illerde tüm sınıf öğretmenlerine uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Akar, İ. & Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436
- Akar, İ. & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212

- Al Salami, M.K., Makela, C.J. & de Miranda, M.A. (2017). Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9341-0>
- Alexander, A. M. (1953). Teacher judgment of pupil intelligence and achievement is not enough. *The Elementary School Journal*, 53(7), 396-401.
- Alkan, A. (2013). Öğretmenler için "üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı"nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, A., Karataş, S. & Ataman, A. (2017). Öğretmenler için "Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin belirlenmesi eğitim yazılımı"nın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2(18), 175-192.
- Altıntaş, E. & Özdemir, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilere genel bir bakış: öğretmen değerlendirmesi. Teori ve uygulama. *Marmara Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 3-12.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (173-195) (Geliştirilmiş 4.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma, deseni spss uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chia, P. L. & Maat, S. M. (2018). An exploratory study of teachers' attitudes towards integration of STEM in Malaysia. *International Journal of Electrical Engineering and Applied Sciences (IJEEAS)*, 1(1), 45-50.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dicle, A. N. (2013). Verilerin toplanması. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (91-127). Ankara: Vize Basın Yayın.

- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, R. (2016). *Üstün zekâlı öğrenciler ve eğitimlerine yönelik tutum ölçeği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(42), 055-066.
- Erişen, Y. (1998). *Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme*. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/109011-20120211141216-erisen.pdf> adresinden 15.11.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Erişen, Y., Yavuz Birben, F., Sevgi Yalın, H. & Ocak, P. (2015). Üstün yetenekli çocukları fark edebilme ve destekleme eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 586-602.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Gagne, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 124-126.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted child. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97.
- Gökdere, M. & Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gökdere, M., Küçük, M. & Çepni, S. (2003). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2), 1-13.
- Hoge, R. D. & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2, 181-196.
- İnan, H. Z., Bayındır N. & Demir S. (2009). Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların

- özellikleri konusundaki farkındalık düzeyleri. *Avustralya Temel Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 3(3), 2519-2527.
- Johnson, A. B., Vickers, L. & Price, R. (1995). Teaching gifted children: A summer institute for regular classroom teacher. *Education*, 105(2), 193-200.
- Kan, A. Ü. & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıldan, O. A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3, 805-818.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kunt, K. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Levent, F., Cengizhan, S. & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Özel Sayı 1*, 309-332.
- MEB EARGED, (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 14.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2009). *Üstün yetenekliler/zekalılar" çalıştay (BİLSEM Modeli) raporu* (13-15 Şubat 2009). Gebze- Kocaeli. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzek

- allaraltayblsemmodeliraporu2009.pdf adresinden 11.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf adresinden 11.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018.07.20180707-8.htm> 10.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2019-2020*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu__YeYitek_Ekli_2.pdf
- Robinson, A. (1985). Summer institute on the gifted: Meeting the needs of the regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 20-23.
- Sak, U. (2010). *Gifted students characteristics, identification and their education*. Ankara: Maya Academy.
- Sarar, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik algı ve bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Singh, A. (2008). *Professional development and perspectives of science teachers: An extracurricular science program for gifted middle school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa, ABD.
- Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, F. & Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 133-147.
- Şahin, F. & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.

- Tortop, H. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 441-451.
- Tortop, H. S. & Kunt, K. (2012) İlköğretim öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 441-451.
- Wade, K. R. (1984). *What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst, ABD.
- Yenilmez, K. & Balbağ, M. Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 301-307.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türk Dünyasına Yönelik Tutumları ve Görüşleri¹

Rüveyda ALTUNTAŞ^a, Onur BATMAZ^b

Yüklenme: 24.03.2023 Kabul: 05.11.2023

Yayınlanma: 31.11.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.003

Anahtar Kelimeler:

Türk Dünyası,
Okul öncesi,
Tutum,
Görüş

Keywords:

Turkish World,
Preschool,
Attitude,
View

Makale Yazarları:

a. Yozgat Bozok
Üniversitesi Çocuk Bakım
ve Gençlik Hizmetleri
Bölümü,
Yozgat, Türkiye
Orcid:
0009-0002-0522-8621
rvydalts@gmail.com

b. Yozgat Bozok
Üniversitesi Çocuk Bakım
ve Gençlik Hizmetleri
Bölümü,
Yozgat, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9208-2645
onur.batmaz@yobu.edu.tr
Sorumlu Yazar

ÖZET

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olup çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenen 139 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Türk Dünyası Tutum Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistik programından ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutumlarının "orta katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının öğretmenlerin eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik görüşlerinin değerler, ülkeler, konum, topluluklar, akımlar, eserler ve şahsiyetler başlıkları altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik davranışsal alt boyut tutumlarının düşük olduğu görülmüş olup öğretmenlerin bu tutumlarının artırılmasına yönelik Bakanlık tarafından proje kapsamında gezilerin düzenlenmesi ve kültürel çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerde yüksek olduğu görülmüş dolayısıyla mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarını ve görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

¹Bu çalışma, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

Altuntaş, R. & Batmaz, O. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları ve görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 294-310.
DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.003>

Attitudes and Opinions of Preschool Teachers towards the Turkish World

ABSTRACT

This study has been conducted to analyze preschool teachers' attitudes and opinions towards the Turkic World. A mixed-method approach was employed in this study to achieve this purpose. The study sample consists of 139 preschool teachers decided through a simple random sampling technique. The "Turkish World Attitude Scale" and an open-ended questionnaire the researchers prepared were used to collect the data. A statistics program and content analysis were used to analyze the data obtained. As a result of the research, it was concluded that preschool teachers' attitudes toward the Turkish World were at the level of "moderately agree." It was found that teachers' attitudes towards the Turkic World did not show a significant difference based on the teachers' educational institution; however, it significantly differed based on the variable of professional experience. Further, it has been concluded that teachers' views on the Turkic World are categorized under the headings of values, countries, locations, communities, trends, works, and personalities. As part of the study results, it has been observed that the behavioral sub-dimensions of preschool teachers' attitudes towards the Turkic World are low. Thus, it is recommended that the Ministry organize trips and carry out cultural activities within the scope of a project to enhance these attitudes among teachers. It has been observed that teachers' attitudes towards the Turkic World are higher among those with more professional experience. Therefore, in-service training programs can be organized to enhance the attitudes of teachers with less professional experience toward the Turkic World. In addition, studies can be conducted to determine teachers' attitudes and opinions towards the Turkic World in different branches.

¹Bu çalışma, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

Altuntaş, R. & Batmaz, O. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları ve görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 294-310.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.003>

GİRİŞ

Dünyanın en eski milletlerinden biri olan Türkler, geçmişten günümüze kadar büyük devletler kurup büyük medeniyetler oluşturmuştur. Tarih içerisinde farklı yerlerde ayrı ayrı birçok Türk toplulukları, devletleri ve idareleri görülmüştür. Türk tarihi sadece bir ulusun belirli alandaki tarihi olarak değerlendirilmemeli aksine dili, töresi, dini, gelenekleri ve göreneklere ile aynı “milli” kültürün bir taşıyıcısı olan ve farklı adlarla ifade edilen Türk topluluklarının çeşitli coğrafi bölgelerde ortaya koydukları tarihin bütünü olarak değerlendirilmelidir (Memiş ve Köstüklü, 2005). Toplumun ya da toplumu oluşturan milletin bir ferdi olabilmek için “ortak geçmişe sahip olmak” ve “ülkü birliği” gibi unsurların bilincinde olmak son derece önemlidir (Gökşen, 2014). Nitekim millet olmanın en önemli gerekliliklerinden biri olan ortak geçmiş, milli kimliğin gelişmesinde ve ortak tarih şuurunun oluşmasında etkilidir (Smith, 2004). Milletleri birarada tutan temel unsurlardan biri, sahip oldukları ortak geçmiştir. Dolayısıyla milletin sahip olduğu inançların ve değerlerin benimsenmesi, öğrenilmesi ve sonraki nesle aktarılması ortak bir geçmişe sahip olan milletler için ayrı öneme sahiptir (Aslan ve Avcı-Akçalı, 2007). Sonraki nesillere aktarılan inançlar ve değerler ortak bir geçmişe sahip milletlerin ortak hafızasını oluşturmaktadır. Milletlerin bu ortak hafızalarını unutmaması ve sonraki nesillere aktarması, geleceğe daha sağlam ve emin adımlarla devam etmeleri açısından önemlidir (Batmaz, 2022).

Dünya tarihinde ayırıcı bir özelliği bulunan Türkler, zor iklim ve doğa şartları karşısında güçlü bir şekilde duran, savaşçı ve kabına sığmayan yapısal özellikleriyle dünyanın farklı birçok coğrafyasında yer edinen, büyük idealleri ve hedefleri bulunan dikkat çekici bir millet olarak tarihte yerini almıştır (Arslan, 2016). Tarih boyunca çok geniş bir coğrafyada hüküm süren Türkler, geçmişten günümüze yaşadığı coğrafi koşulların dışında karşı karşıya kaldıkları siyasi/ideolojik durumlardan dolayı kendilerine has birçok özellik geliştirmişlerdir (Devlet, 1989). Türkler ve Türkler tarafından kurulan devletler genellikle bağlı buldukları boyun adıyla anılmıştır. Türk dilinin farklı lehçelerini konuşan topluluklar da diğer uluslarca Türk olarak ifade edilmiştir (Golden, 2006). Üç kıtaya yayılan, çok eski bir mazisi olan, farklı yerlerde hüküm süren, tarihin akışını yönlendiren Türklerin, günümüz dünya nüfusu içindeki oranı azımsanamayacak kadar çoktur. Dünyadaki Türk nüfusunun 2000 yılında 183 milyon civarında olduğu bilinmekte ve 2025 yılında da bu sayının 300 milyon olacağı tahmin edilmektedir (Kafesoğlu, 2010; Özkan, 2007). Türklerin tarih, eğitim, ekonomi,

kültür vb. birçok alanda ortak bir paydada buluşması son derece önemlidir. Ancak bu ortak paydada birlikte hareket edilebilmesi için bu alanlardaki köprülerin sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir (Bay, Alimbekov, Mete, Cüçük ve Yokuş, 2017). Böylece aynı soydan gelen bir milletin bireyleri, soydaşlarının sadece kendi ülkelerinde varlıklarını devam ettirmedikleri aslında dünyanın farklı birçok coğrafyasında topluluklar şeklinde var olduklarının bilincinde olmalıdır. Bu bilincin oluşmasında ise bireylerin Türk Dünyası kavramının hangi alanları barındırdığını, Türk Dünyasında yer alan ülkelerin diğer Türk topluluklarıyla olan siyasi, ekonomik ve sosyal ilişkilerinin nasıl olduğunun farkında olmaları ve bunlar hakkında bilgi edinmeleri son derece önemlidir (Turgut ve Kaymakçı, 2019). Günümüzde bağımsız devletler, özerk yönetimler, farklı ülkelerin hâkimiyeti altında kendi topraklarında bulunma ve başka ülkelerin vatandaşı olma gibi farklı şekillerde yaşamlarını sürdüren Türk toplulukları, Türk Dünyası kavramını oluşturmaktadır. Nitekim tarihi birlikteliğimizden kaynaklı akraba durumunda olduğumuz ve kader birliğinde bulunarak her şeyimizi paylaştığımız bireylerin de Türk Dünyasının ayrılmaz bir parçası olduğu göz ardı edilmemelidir (Yıldırım, 1998). Bağımsız devletlerde (Türkiye, Özbekistan Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Kırgızistan), özerk cumhuriyetlerde (Karakalpak, Gagavuz, Başkurdistan, Çuvaş Dağıstan, Kabarday-Balkar, Tuva, Saha, Uygur, Nahçıvan), muhtar vilayetlerde (Karaçay-Çerkes, Hakas, Dağlık Altay) ve başka ülkelerde veya bölgelerde (Bulgaristan, Suriye, İran, Yunanistan, Irak ve Balkanlar) Türklerin varlıklarını sürdürdükleri bilinmektedir (Bayram, 2011; Gürsoy-Naskali, 2007; Topal ve Sezer, 2016). Dolayısıyla “Türk Dünyası” şeklinde belirtilen bu geniş coğrafya, aslında Türklerin bağımsızlıklarına çok düşkün millet olduğunun da önemli göstergesidir (Turgut ve Kaymakçı, 2019). Atatürk’ün “Türk Birliğinin bir gün hakikat olacağına inancım vardır. Ben görmesem bile gözlerimi dünyaya onun rüyaları içinde kapayacağım. Türk Birliği'ne inanıyorum. Onu görüyorum. Yarının tarihi yeni fasıllarını Türk Birliği ile açacak. Dünya sükûnunu bu fasıllar içinde bulacaktır. Türklüğün varlığı bu köhne âleme yeni ufuklar açacak. Güneş ne demek, ufuk ne demek o zaman görülecek.” sözleri Türk Dünyasına yönelik ümitlerinin önemli bir kanıtıdır (Karakaya ve Öner, 2021). Gelecekte daha kapsamlı işbirliklerinin gerçekleştirilmesi için Türk Dünyasının stratejik öneminin, zenginliklerinin ve bu alandaki Türklerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sonraki nesillere aktarılması önemli görülmektedir (Kydyrali, 2013). Nitekim bu nesillerin Türk Dünyasına ilişkin ilgisi, bilgisi, farkındalığı, becerisi ve olumlu tutumu

olan bireyler olarak yetiştirilmesi için temel eğitimden itibaren Türk Dünyasının doğrudan veya dolaylı bir şekilde vurgulanması gerekmektedir. Aksi halde bu durumun Türk Dünyasıyla ilgili yeterli bilgi, beceri, tutum ve donanımı olmayan bireylerin yetişmesine neden olacağı düşünülmektedir (Turgut ve Kaymakçı, 2019). Erken yaşlardan itibaren çocuklar temel alışkanlıklar kazanmakta, farklı deneyimler edinmekte ve yeteneklerini keşfederek sosyalleşmektedir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002; Oktay, 1999). Nitekim 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocuğun eğitiminde önemli bir döneme sahip olan okul öncesi eğitimde, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dil ve sosyal gelişim alanları desteklenmekte ve bu dönemde kazanılan davranış biçimlerinin de çocuğun sonraki yaşantısında önemli bir yer edinerek devam etmektedir. Kakırman-Yıldız (2016) da okul öncesi dönemde edinilen birçok alışkanlığın, davranışın ve becerinin çocuğun sonraki yaşantısında devam ettirdiğini belirtmiştir. Bu dönemde becerilere sahip olunmasında, geliştirilmesinde ve devam ettirilmesinde, ailenin, çevrenin, okulun ve öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Çoban ve Temir'in (2017) çalışmasında da bireylerin büyük bir kısmının Türk Dünyası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bireylerde ortaya çıkan bu eksikliğin giderilmesine yönelik de bilgi, beceri, tutum, farkındalık ve değer sahibi bireylerin temel eğitimden itibaren yetiştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Türk Dünyasında yer alan devletlerin veya toplulukların birbirleriyle kurdukları siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerin daha ileri düzeye taşınması ve sürdürülebilir olmasında, gelecekte ülke yönetiminde yer alacak olan öğrencilerin Türk Dünyasının ekonomik, kültürel, toplumsal ve siyasi değerlerinin farkına varması açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla Türk Dünyasına yönelik ilgi ve farkındalığın yüksek olması, sonraki nesillerin hem kültürel değerlerine hem de tarihine sahip çıkması bakımından önem arz etmektedir. Öğrencilerin temel bilgi, tutum, beceri ve değerleri temel eğitim döneminde kazanmalarının daha kalıcı öğrenmelere olanak tanyacağı düşünülmektedir. Böylece Türk Dünyasına yönelik ilginin ve farkındalığın oluşturulmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında temel eğitim düzeyinin önemli bir basamağı olan okul öncesi döneme ayrı bir görev düşmektedir. Bu dönemin daha sağlıklı ve etkili bir şekilde geçmesinde okul öncesi öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir (Batmaz, 2022). Öğretmenlerin Türk Dünyasına ilişkin ilgi ve farkındalıklarının çocuklara yansıtacağı düşünüldüğünde gelecek nesillerin tarihine ve kültürüne bağlı bir şekilde yetiştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin de incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Türk Dünyasıyla ilgili yapılan çalışmalar (Batmaz, 2022; Çoban ve

Temir 2017; Gülüm ve Demirok, 2016; Karaçalı, 2012; Karakaya ve Öner, 2021; Topal ve Sezer, 2016; Turan, 2021; Turgut ve Kaymakçı, 2019; Ulusoy, 2009; Ünal, 2008) incelendiğinde okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla hem alanyazında Türk Dünyasına yönelik okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması hem de Türk Dünyasına yönelik ilginin, merakın ve farkındalığın gelecek nesillere erken yaşlardan itibaren kazandırılmasında okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin önemli olacağı düşüncesi, bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Böylece bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının incelenmesinin yanında öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik görüşleri de ele alınmış olup aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları eğitim kurumu ve mesleki deneyime göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul Öncesi Öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumları ve görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2017) göre karma yöntem, "araştırmacıların mevcut problemlerini daha iyi anlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplayarak bu verileri bütünleştirdiği, bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlara ulaştıkları bir araştırma" yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumları nicel verilerle, Türk Dünyasına yönelik görüşleri de nitel verilerle toplanarak çalışmanın amacına ulaşılması amaçlandığından karma yöntemden yararlanılmıştır.

Evren-Örneklem

Yozgat ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden 139 okul öncesi öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, araştırmaya katılan bireylerin evrenden tamamen rastgele seçildiği örneklemdir (Ekiz, 2020). Örneklemeye ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Örnekleme Ait Bilgiler*

Değişkenler		Ölçek Katılımcı Sayısı	Anket Katılımcı Sayısı
Çalıştığı Eğitim Kurumu	Anaokulu	60	53
	Anasınıfı	79	75
Mesleki Deneyim	“0-5 yıl”	34	30
	6-10 yıl	42	41
	11-15 yıl	32	28
	16 yıl ve üzeri”	31	29

Tablo 1 incelendiğinde, ölçek çalışmasındaki katılımcıların 60’ı anaokulunda 79’u ise anasınıfında görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 34’ünün “0-5 yıl”, 42’sinin “6-10 yıl”, 32’sinin “11-15 yıl” ve 31’inin de “16 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Anket çalışmasındaki katılımcıların ise; 53’ü anaokulunda 75’i anasınıfında görev yaptığı, 30’unun “0-5 yıl”, 41’inin “6-10 yıl”, 28’inin “11-15 yıl” ve 29’unun da “16 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamındaki veriler Akın, Saraçlı, Kılıç ve Yıldırım’ın (2017) geliştirdiği “Türk Dünyası Tutum Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. 25 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçek 5’li likert tipinde olup ölçeğin alt boyut (Bilişsel, Duyuşsal, Davranışsal) Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değerleri ise sırasıyla .86, .88 ve .84’tür. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değerleri sırasıyla .89, .85 ve .90’dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin toplanması için izinler alınmış olup veriler, Yozgat’ta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler istatistik programıyla (SPSS) analiz edilmiştir. Analiz esnasında “çarpıklık ve basıklık” değerleri, “Kolmogorov-Smirnov” test sonuçları ve “Histogram” grafikleriyle verilerin normal dağılımlarına bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri (-1.5) - (+1.5) aralıklarında (Tabachnick ve Fidell, 2013) yer aldığından dolayı normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmış ve verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer verilerin belli bazı kavramlar, temalar çevresinde bir araya getirilerek bunların okurun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul

öncesi öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik görüşleri iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş olup analiz sonunda kodlama güvenilirliği formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmıştır. Bu güvenilirlik formülüne göre analiz esnasında uzmanlar arasındaki kodlama uyumunun % 90 olduğu bulunmuştur. Ancak uzmanlar kodlamalar arasındaki farklılıklar üzerine tekrar değerlendirmelerde bulunmuş ve farklılıklar üzerinde görüş birliğine varmıştır. Araştırmanın nicel verileri 139 okul öncesi öğretmenden toplanırken nitel verileri ise 11 öğretmenin anket sorularına cevap vermemesi dolayısıyla 128 öğretmenden elde edilmiştir. Ölçek düzey aralıkları “puan aralığı=(en yüksek değer-en küçük değer)/seçenek sayısı” formülüyle 0,80 olarak hesaplanmıştır. Aralıklar da “Hiç Katılmıyorum/1.00-1.80”, “Az Katılıyorum/1.81-2.60”, “Orta Katılıyorum/2.61-3.40”, “Çok Katılıyorum/3.41-4.20” ve “Tam Katılıyorum/4.21-5.00” şeklindedir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 16.11.2022 tarihinde 38/29 sayılı kararıyla etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumları ile görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonrasında ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türk Dünyasına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumuna ve mesleki deneyimine göre Türk Dünyası tutum puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Eğitim Kurumuna ve Mesleki Deneyimine Göre Türk Dünyası Tutum Puanları

Değişkenler		N	\bar{X}	S
Çalıştığı Eğitim Kurumu	Anaokulu	60	2.99	.53
	Anasınıfı	79	3.07	.71
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	34	3.08	.70
	6-10 yıl	42	2.94	.51
	11-15 yıl	32	2.82	.69
	16 yıl ve üzeri	31	3.34	.59

Tablo 2'ye göre, anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tutum puanları $\bar{X}=2.99$, anasınıfında görev yapan öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,07$ 'dir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin Türk Dünyası tutumlarının; 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerde $\bar{X}=3.08$, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerde $\bar{X}=2.94$, 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerde $\bar{X}=2.82$ ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerde $\bar{X}=3.34$ olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarına ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türk Dünyasına ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanları İle Düzeyleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	S	Tutum Düzeyi
Bilişsel Boyut	2.86	.72	Orta Katılıyorum
Duyuşsal Boyut	3.41	.67	Çok Katılıyorum
Davranışsal Boyut	2.57	.89	Az Katılıyorum
Türk Dünyası Tutumları	3.04	.64	Orta Katılıyorum

Tablo 3'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutum puanları $\bar{X}=3,04$ ile "orta katılıyorum" düzeyindedir. Alt boyutlardan bilişsel boyut tutum puanları $\bar{X}=2.86$ ile "orta katılıyorum", duyuşsal boyut tutum puanları $\bar{X}=3.41$ ile "çok katılıyorum" ve davranışsal boyut tutum puanları $\bar{X}=2.57$ ile "az katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyuşsal alt boyut tutumlarının bilişsel ve davranışsal alt boyut tutumlarına göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumuna göre Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarına ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Eğitim Kurumuna Göre Türk Dünyasına ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Kurumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Anaokulu	60	2.82	.69	137	-.62	.540
	Anasınıfı	79	2.90	.75			
Duyuşsal Boyut	Anaokulu	60	3.36	.60	137	-.85	.399
	Anasınıfı	79	3.45	.73			
Davranışsal Boyut	Anaokulu	60	2.55	.79	137	-.32	.749
	Anasınıfı	79	2.59	.96			
Türk Dünyası Tutumları	Anaokulu	60	2.99	.53	137	.72	.470
	Anasınıfı	79	3.07	.71			

Tablo 4'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarının çalıştığı eğitim kurumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumunun Türk Dünyası ve alt boyut tutum puanlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür ($t = .615$ $p > .05$; $t = .846$ $p > .05$; $t = .321$ $p > .05$; $t = .724$ $p > .05$). Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumunun Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimine göre Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarına ait bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Deneyimine Göre Türk Dünyasına ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Boyut	0-5 yıl	34	2.98	.82	3/135	5.178	.002	D-B
	6-10 yıl	42	2.68	.58				D-C
	11-15 yıl	32	2.64	.70				
	16 yıl ve üzeri	31	3.22	.68				

Tablo 5*Devam*

	0-5 yıl	34	3.35	.73	3/135	1.438	.235	-
Duyuşsal	6-10 yıl	42	3.44	.59				
Boyut	11-15 yıl	32	3.26	.77				
	16 yıl ve üzeri	31	3.60	.60				
	0-5 yıl	34	2.70	.98	3/135	5.130	.002	D-B
Davranışsal	6-10 yıl	42	2.38	.75				D-C
Boyut	11-15 yıl	32	2.26	.82				
	16 yıl ve üzeri	31	3.02	.85				
	0-5 yıl	34	3.08	.70	3/135	4.116	.008	D-B
Türk	6-10 yıl	42	2.94	.51				D-C
Dünyası	11-15 yıl	32	2.82	.69				
Tutumları	16 yıl ve üzeri	31	3.34	.59				
A: "0-5 yıl"		B: "6-10 yıl"		C: "11-15 yıl"		D: "16 yıl ve üzeri"		

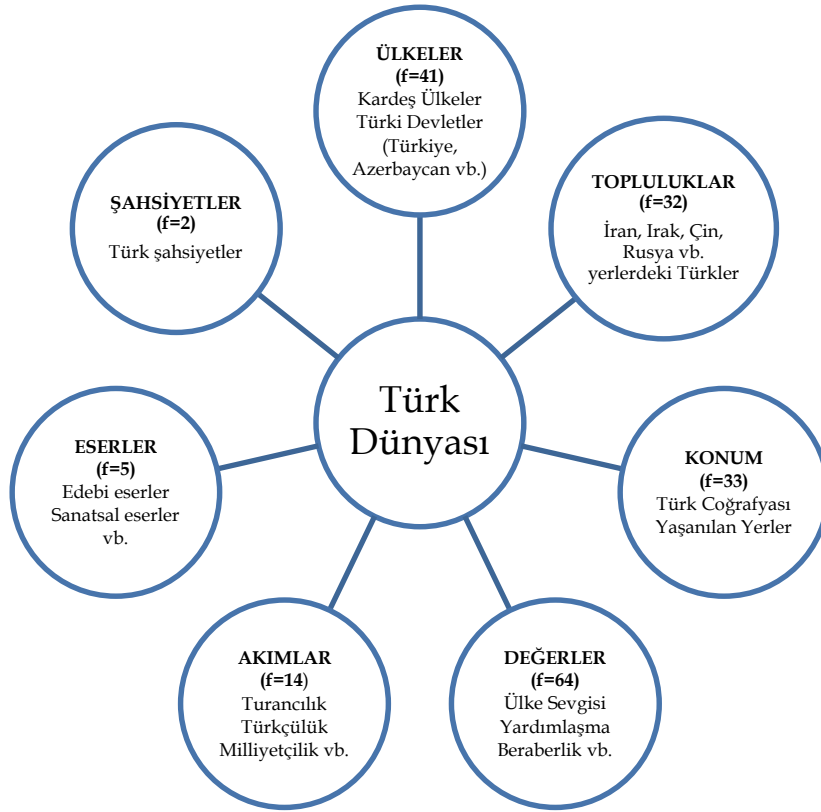
Tablo 5'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ve alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarının mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarında öğretmenlerin Türk Dünyası ile bilişsel ve davranışsal alt boyut tutum puanlarında mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{135} = 4.116$ $p < .05$; $F_{135} = 5.178$ $p < .05$; $F_{135} = 5.130$ $p < .05$). Ancak okul öncesi öğretmenlerin duyuşsal alt boyut tutum puanlarında ise mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($F_{135} = 1.438$ $p > .05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Test sonucunda ise Türk Dünyası ile bilişsel ve davranışsal alt boyutlar tutum puanlarındaki anlamlı farkın mesleki deneyime göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bulgu sonuçları, 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin, Türk Dünyasına ilişkin tutumlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türk Dünyasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerine "Türk Dünyası denilince aklınıza ne geliyor?" sorusu sorulmuş, verilen cevaplardan ortaya çıkan veriler Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenlerin Türk Dünyasına Yönelik Görüşleri



Şekil 1'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının (f=64) görüşlerinin değerler ifadesi altında yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri, ülkeler (f=41), konum (f=33), topluluklar (f=32), akımlar (f=14), eserler (f=5) ve şahsiyetler (f=2) başlıkları altında belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılar incelendiğinde, Ö1 "Tüm bağımsız Türk cumhuriyetleri, özerk Türk cumhuriyetleri ve Türk topluluklarının tümüne verilen isim diyebiliriz", Ö9 "Türk coğrafyaları, Türk coğrafyasında yaşayan insanlar", Ö62 "Türklerin birlik, beraberliği, dayanışması aklıma geliyor.", Ö2 "Türkçülük akımı geliyor bütün Türk soydaşlarının tek amaç altında toplanarak birbirlerine her konuda destek olmaları.", Ö102 "Türkiye, Orta Asya, Kafkasya, Çin, Rusya'ya yayılmış Türk topluluklarının edebi eserleri, yapıtları ve sanatlarını diyebilirim." ve Ö128 "Gerek siyasi, gerek askeri, gerekse fikri kapsamda tarihe ve Türk medeniyetine yön vermiş Türk şahsiyetler geliyor." şeklinde görüşte bulunmuşlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutum puanları "orta katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyut tutum puanlarından da

bilişsel boyut tutum puanlarının “orta katılıyorum”, duyuşsal boyut tutum puanlarının “çok katılıyorum” ve davranışsal boyut tutum puanlarının ise “az katılıyorum” düzeylerinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin duyuşsal alt boyut tutumlarının bilişsel ve davranışsal alt boyut tutumlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Batmaz’ın (2022) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin Türk Dünyası tutumlarının orta katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada Türk Dünyası tutumları alt boyutlarından duyuşsal boyutun çok katılıyorum, bilişsel ve davranışsal boyutun orta katılıyorum düzeylerinde olduğu görülmüştür. Topal’ın (2014) çalışmasında ise öğrencilerin Türk Dünyasına yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Demirok’un (2019) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin Türk Dünyası algılarının yüksek olduğu ancak sosyo-kültürel algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına ilişkin tutum puanlarının çalıştığı eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalıştığı eğitim kurumunun öğretmenlerin Türk Dünyasına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında yapmış oldukları uygulamaların veya etkinliklerin hem anaokulu hem de anasınıfında benzerlik göstermesi, onların Türk Dünyasına ilişkin tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyime göre Türk Dünyası ile davranışsal ve bilişsel alt boyut tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin duyuşsal alt boyut tutumlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Türk Dünyası ile bilişsel ve davranışsal alt boyutlar tutum puanlarındaki anlamlı farkın mesleki deneyime göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin, Türk Dünyasına ilişkin tutumlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması deneyimlerinin artmasıyla bağlantılı olduğu düşünüldüğünde 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin, Türk Dünyasına ilişkin deneyimlerinin de daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre fazla olması tutum puanları arasındaki anlamlı farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Batmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin

Türk Dünyası ile bilişsel ve duyuşsal alt boyut tutumlarında anlamlı farklılığın bulunduğu ancak davranışsal alt boyut tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin önemli bir kısmının görüşlerinin değerler ifadesi altında yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri, ülkeler, konum, topluluklar, akımlar, eserler ve şahsiyetler başlıkları altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bay vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların Türk Dünyası kavramından anladıklarını "Ortak Türk medeniyeti kökeni", "Türk birliği", "Dil birliği", "Ortak tarih bilinci", "Ortak bilimsel ve kültürel başarılar", "Din-inanç birliği" gibi ifadelerle belirttikleri görülmüştür. Alım (2009) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar Türk Dünyasıyla ilgili kültür, bağımsızlık, dil ve mekân başlıklarına yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Ulusoy (2009) çalışmasında katılımcılara Türk Dünyasıyla ilgili eklemek istedikleri görüşlerin "Türk Cumhuriyetlerinin çok iyi tanınması ve bilinmesi gerekir." cevabı etrafında birleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Çalışma sonuçları kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının davranışsal alt boyut tutumlarının düşük olduğu görülmüş, öğretmenlerin bu tutumlarının artırılmasına yönelik Bakanlık tarafından proje kapsamında gezilerin düzenlenmesi ve kültürel çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının mesleki deneyime göre daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerde yüksek olduğu görülmüş dolayısıyla mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin Türk Dünyasına yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, C., Saraçlı, S., Kılıç, İ. ve Yıldırım, İ. (2017). Türk Dünyası tutum ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(30), 649-664.
- Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk Dünyası algıları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 574-586.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim*

- programı. İstanbul: YA-PA Yayınları
- Arslan, S. (2016). Türk Dünyasının birlikteliğinde kültürün rolü. *Turkish Studies*, 11(2), 149-216
- Aslan, E. ve Avcı-Akçalı, A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 125-132.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Türk Dünyasına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1360-1369.
- Bay, E., Alimbekov, A., Mete, M., Cüçük, E. ve Yokuş, E. (2017). Türk Dünyası birliği algısı. *Gazi Akademik Bakış*, 11(21), 55-85.
- Bayram, H. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde Türk Dünyası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. ve Temir, M. (2017). Sosyal bilgiler müfredatında Türk Dünyası konusu ve dış politikamıza etkilerine ilişkin akademisyen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(18), 105-115.
- Demirok, U. (2019). *Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası algısı: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Devlet, N. (1989). *Çağdaş Türk Dünyası*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Golden, P. B. (2006). *Türkler: Kökenleri ve yayılma alanları* (Y. Salman, Çev.). İstanbul: KTB Yayıncılık.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 229-259.
- Gülüm, K. ve Demirok, U. (2016). Sosyal bilgiler müfredat programlarında Türk Dünyası ile ilgili konuların analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Avrasya Özel Sayısı-Aralık*, 318-329.
- Gürsoy-Naskali, E. (2007). Türk Dünyası'nın tanımı. N. Öztürk ve A. Satan, (Ed.). İçinde *Türk Dünyasının problemleri ve çözüm önerileri* (s. 13-16). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

- Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kakırman-Yıldız, A. (2016). Okul öncesi çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Karaçalı, H. (2012). *7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk Dünyası algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, G. ve Öner, S. (2021). Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyası algılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(Özel Sayı), 53-70.
- Kydyrali, D. (2013). Ortak tarih bilincine doğru. *Yeni Türkiye: Türk Dünyası Özel Sayısı*, 9(53), 302-304.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Memiş, E. ve Köstüklü N. (2005). *Yeni ve yakınçağda Türk Dünyası*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Ankara: Akçağ Basın Yayın.
- Smith, D. A. (2004). *Millî kimlik* (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Topal, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Topal, E. ve Sezer, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 96-113.
- Turan, R. (2021). Ulu ataların izinde: Türk Dünyası ortak Türk tarihi ders kitabında tarihi şahsiyetler. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 9(29), 68-86.
- Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türk Dünyasına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 19(1), 37-86.
- Ulusoy, K. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine yönelik tutum ve düşünceleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 357-377.

Ünal, F. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yurdumuzun komşuları ve Türk Dünyası ünitesinde geçen haritaların kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, D. (1998). *Türk bitiği*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretim Sürecinde Kullanılmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri¹

Gökhan SONTAY^a, Orhan KARAMUSTAFAOĞLU^a

Yüklenme: 20.05.2023 Kabul: 27.11.2023

Yayınlanma: 31.11.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.004

Anahtar Kelimeler:

Artırılmış gerçeklik,
Sınıf öğretmeni,
Görüşme,
Nitel veri analizi

Keywords:

Augmented reality,
Classroom teacher,
Interview,
Qualitative data
analysis

Yazar Bilgileri:

a, Amasya Milli Eğitim
Müdürlüğü,
Amasya, Türkiye
Orcid:
0000-0003-4199-8674
gokhansontay@gmail.com
Sorumlu Yazar

b Amasya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Amasya, Türkiye
Orcid:
0000-0002-2542-0998
orseka@yahoo.com

ÖZET

Artırılmış gerçekliğin öğretimde kullanımı önemli bir hale gelmiştir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitimin birçok farklı alanında kullanılmaya başlamıştır. Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için ellerini ve bedenlerini algılayan artırılmış gerçeklik uygulamaları taklit, oyun, motor ve yaratıcı beceriler için öğretimi için oldukça uygun olabilmektedir. Araştırmanın amacı; sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin araştırmacılar tarafından verilen uygulamalı artırılmış gerçeklik eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Amasya ilinin merkez ilçesine bağlı farklı okullarda görev yapan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için bir nitel veri analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunulmasında modelleme, grafik ve matrislerden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analize göre elde edilen veriler 5 tema altında kategorilendirilmiştir. Bunlar: "Artırılmış gerçeklik kavramı, öğrenme sürecine katkısı, ders ve konularda kullanılması, öğrenmelere etkisi, artırılmış gerçekliğin kullanımı ile ilgili öneriler". Araştırmada bulgulara dayalı olarak artırılmış gerçeklik uygulamasının öğretim sürecini somutlaştırdığı, derslerin daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu, dersleri eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin ders esnasında motivasyonlarını olumlu yönde artırdığı gibi sonuçlara varılmıştır. Bu çalışmanın sınıf öğretmenleri için yararlı olacağı düşünülmektedir.

1. Bu çalışma Amasya Üniversitesi'nde gerçekleşen Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 311-329.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>

Views of Classroom Teachers on the Use of Augmented Reality Applications in the Teaching Process

ABSTRACT

The use of augmented reality has become increasingly important in education, and its applications are vastly used in many areas of education. Especially for individuals who need special education, augmented reality applications that detect their hands and bodies could be very applicable for teaching imitation, games, creative and motor skills. The purpose of the research is to determine the opinions of classroom teachers who have students with special education needs in their classes about the applied augmented reality given by the researchers. The phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research participants consist of eight classroom teachers who work in different schools in the central district of Amasya province and volunteered to participate in the research. In this research, the purposive sampling method was used, and a semi-structured interview form consisting of structured questions was prepared as the data collection tool within the scope of the study. Qualitative data analysis was used to analyze the data in the research, and the data was analyzed using the descriptive analysis method. Modelling, graphics, and matrices were used to present the data. The data obtained were categorized under five themes, namely "the concept of augmented reality," "contribution of augmented reality to the learning process," "the use of augmented reality in lessons and topics," "the impact of augmented reality on learning," "recommendations regarding the use of augmented reality." Based on the research findings, it was concluded that the augmented reality application concretizes the teaching process, is effective in better understanding the lessons, makes the lessons fun and positively increases the students' motivation during the lesson. It is believed that this study will be so beneficial for classroom teachers.

1. Bu çalışma Amasya Üniversite'sinde gerçekleşen Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 311-329.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>.

GİRİŞ

Artırılmış Gerçeklik (AG), gerçek zamanlı etkileşim deneyimini geliştirmek için önemli araçlar sağlayan etkili bir teknolojidir. "Artırılmış Gerçeklik" terimi, Caudell ve Mizell (1992) tarafından, kullanıcıların baş üstü görüntüleme teknolojisini kullanarak görsel alanı artırmasına olanak tanıyan teknolojiyi tanımlamak için türetilmiştir. Azuma (1997), AG'yi, kullanıcıların gerçek dünya üzerinde üst üste bindirilmiş sanal nesnelere aracılığıyla tamamlanmış bir gerçekliği görmelerine olanak tanıyan teknoloji olarak tanımlamıştır. AG, gerçek dünyadaki nesnelere bilgisayar tarafından üretilen algısal bilgilerle geliştirildiği gerçek dünya ile etkileşimli bir deneyim sağlar. Bu teknoloji, endüstri, eğlence, tıp, turizm ve eğitim gibi birçok farklı alanda kullanılmaktadır (Garzón, 2021). AG teknolojisi 2010 yılından itibaren kişisel mobil cihazların yükselişi ile birlikte özellikle eğitim alanında fazlaca kullanılmaya başlanmıştır (Mekni ve Lemieux, 2014; Qiao ve ark., 2019).

AG uygulamaları, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı eğitim ortamlarında öğrenenlere birçok fayda sağlayan başarılı bir teknolojidir (Garzón ve Acevedo, 2019). Özellikle mobil uygulamalarda kullanılma özelliğine sahip olan AG uygulamaları öğrenme ortamlarına büyük katkı sağlamaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2021b; Zhang, Sung, Hou ve Chang, 2014). AG, insanların duyuları ve bilişsel süreçleri tarafından tam olarak anlaşılmayan bilgilerin daha kolay anlaşılmasını sağlar (Kaufmann ve Schmalstieg, 2003; Klopfer ve Squire, 2008). Öğretim sürecinde tehlikeli deney ve etkinliklerin uygulamasında, görülemeyen ve ulaşılması zor nesnelere öğretiminde AG teknolojisinden yararlanılmaktadır (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013). Giderek yaygınlaşan ve eğitimde kullanılmaya başlayan AG teknolojinin önemli hedeflerinden birisi de konuların öğretiminde kalıcılığının artırılmasıdır (Huang, Chen ve Chou, 2016). Öğrenme ortamında ne kadar çok duyu organı aktif hale gelirse öğrenmenin de o derece etkili ve kalıcı olduğu ifade edilmektedir (Çepni, Ayas, Ekiz ve Akyıldız, 2010). AG uygulamalarının duyu organlarını aktif hale getirdiği ve psikomotor becerileri olumlu yönde artırdığı belirtilmektedir (Lee, 2012). Bu bağlamda, özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri için öğretim sürecinde öğrenmede güçlük yaşadıkları konuların ve eğitim ortamında uygulanması mümkün olmayan durumların daha kolay üstesinden gelmeleri için AG teknolojisinden yararlanılması önemlidir. AG teknolojisi bu öğrenciler için gerçek dünyada gözle görülemeyen birtakım nesnelere, kavramlar ve bazı soyut özelliklerin somutlaştırmasına da imkân sağlanabilir. Literatür

incelendiğinde, eğitimde AG teknolojisinin Türkçe (Özbek ve Şerife, 2020), sosyal bilimler (Seyhan ve Küçük, 2021), fizik (Abdüselam ve Karal, 2012), kimya (Çelik, 2019), biyoloji (Atalay ve Akgün, 2020), matematik (Gün ve Atasoy, 2017) gibi birçok farklı alanlarda uygulamalarına rastlamak mümkündür. Ancak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik AG çalışmalarına rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın temel problemi, sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin AG uygulamalarına yönelik duygu ve düşüncelerinin neler olduğudur. Dolayısıyla, AG teknolojisinin özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencisi bulunan eğitim ortamlarında kullanımını yaygınlaştırmak ve daha da geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç vardır. AG uygulamalarının avantajları, olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve zorlukları hakkında elde edilecek olan öğretmen görüşleri, AG'nin öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili önemli veriler sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin araştırmacılar tarafından verilen uygulamalı AG eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Artırılmış gerçeklik kavramına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Artırılmış gerçekliğin öğrenme sürecine yönelik katkısı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Artırılmış gerçekliğin ders ve konularda kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Artırılmış gerçekliğin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelere etkisi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Artırılmış gerçekliğin kullanılmasına yönelik öneriler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımından birisi olan olgu bilim desenine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseninde, araştırmaya katılan katılımcıların bir olguya yükledikleri anlamlar, bu olguya ilişkin duygu ve düşünceleri ortaya konulmaya

çalışılır (Aydın-Günbatar, 2019). Bu anlamda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri AG ile ilgili deneyimleri var olan ve bu deneyimleri derslerde gösteren bireyler olarak görülebildiğinden bu araştırmanın deseni olgu bilim olarak belirlenmiştir. Bu yöntemden yararlanılmasının nedeni sınıfında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci bulunmasından dolayıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ili merkez ilçesindeki farklı ilkokullarda görevli gönüllü katılımcı olan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmanın amacına uygun çalışma grupları seçilerek, araştırılacak olgu veya konuya ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmada araştırmacıya kolaylık sağlar ve araştırılması istenen durumların derinlemesine incelenmesine fırsat tanır (Patton, 2018). Bu yöntemden yararlanılmasının nedeni sınıfında özel eğitime ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencisi bulunması ve derinlemesine inceleme imkânı olmasından dolayıdır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilgileri gizli tutulmuş olup, verilerinin analizinde katılımcıların isimleri Ö₁'den Ö₈'e kadar kod numaraları ile sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

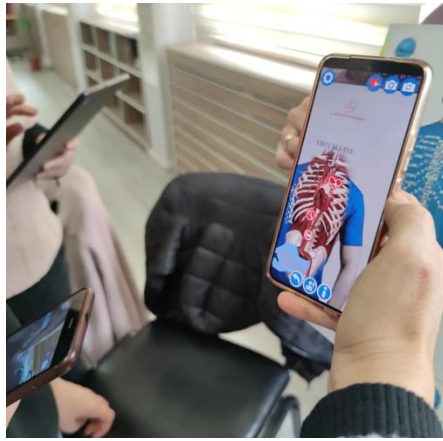
Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafında hazırlanan 7 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (EK-1). Veri toplama aracının uygulanması için gerekli izinler Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Görüşme formunun geçerliliğinin sağlanması için konu ile ilgili alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 3 uzman fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, görüşme sorularının imla kurallarına uygunluğu ve anlaşılabilirliği bakımından incelenmesi için 1 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin önerileri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak form son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

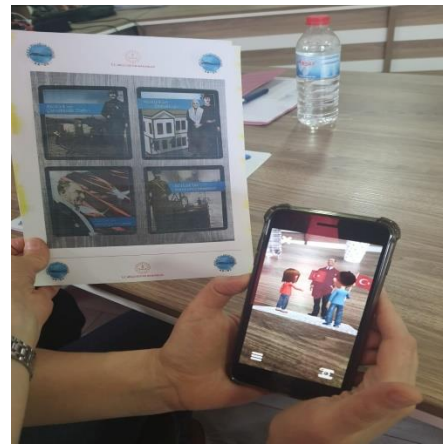
Amasya ili merkez ilçesinde yer alan 15 sınıf öğretmenine 1.02.02.01.009 kodlu "Sınıf Öğretmenleri İçin Eğitimde Artırılmış Gerçeklik ve Metaverse Uygulamaları" isimli hizmet içi eğitim birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin seçilmesinde sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencisi bulunması dikkate alınmıştır. Katılımcı 15 öğretmenden 8'i bu araştırmaya katılmaya gönüllü

olmuştur. Eğitim yaklaşık 4 saat sürmüştür. Bu eğitimde katılımcı öğretmenlere öncelikle AG ve Metaverse kavramları anlatılmıştır. Daha sonra öğretim sürecinde kullanılabilecekleri AG uygulamaları tanıtılmış ve öğretmenlere bu uygulamaları deneyimleme imkanları sunulmuştur. Eğitim bittikten sonra gönüllü sekiz öğretmen ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcı sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu sayede veriler toplanmıştır.

Eğitim sürecinden bazı fotoğraflar Fotoğraf 1., Fotoğraf 2., Fotoğraf 3. ve Fotoğraf 4'te yer almaktadır.



Fotoğraf 1. İskelet sistemi



Fotoğraf 2. Atatürk'ün hayatı



Fotoğraf 3. Göz organı



Fotoğraf 4. Gezegenler

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analiz edilmesinde NVivo 9.0 programı kullanılmıştır. Veriler, "betimsel analiz" yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu yöntemde çalışma grubundan

toplanan verilerin önceden belirlenen temalara yerleştirmesi amaçlanmaktadır (Aydın Günbatır, 2019). Gerçekleştirilen analize göre elde edilen veriler 5 tema altında kategorilendirilmiştir. Bunlar:

- Artırılmış gerçeklik kavramı
- Öğrenme sürecine katkısı
- Ders ve konularda kullanılması
- Öğrenmelere etkisi
- Artırılmış gerçekliğin kullanımı ile ilgili öneriler

Katılımcı öğretmenlerin görüşme verileri NVivo programına işlendikten sonra verilerin güvenilirliğinin sağlanması için kodlayıcı güvenilirliği değerleri hesaplanmıştır. Araştırmacılar katılımcıların görüşlerini birbirinden habersiz kodlamışlardır. Araştırmacılar kodlanan bu verilerin uyumunu sağlamak için birbiri ile karşılaştırmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi belirlenirken “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre, artırılmış gerçeklik kavramı uyum yüzdesi 0.82, öğrenme sürecine katkısı uyum yüzdesi 0.86, ders ve konularda kullanılması uyum yüzdesi 0.92, öğrenmelere etkisi uyum yüzdesi 0.86 ve artırılmış gerçekliğin kullanımı ile ilgili öneriler uyum yüzdesi 0.82, olarak belirlenmiştir. Toplamda ise uyumun %85 olduğu tespit edilmiştir. Patton (2002) kodlayıcılar arası uyumun %80 ve üstünde olmasını belirtmektedir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırmanın veri toplama araçları Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge biriminin 22/03/2023 tarih ve 72344554 sayılı kararına göre bilimsel etik açıdan uygundur.

BULGULAR

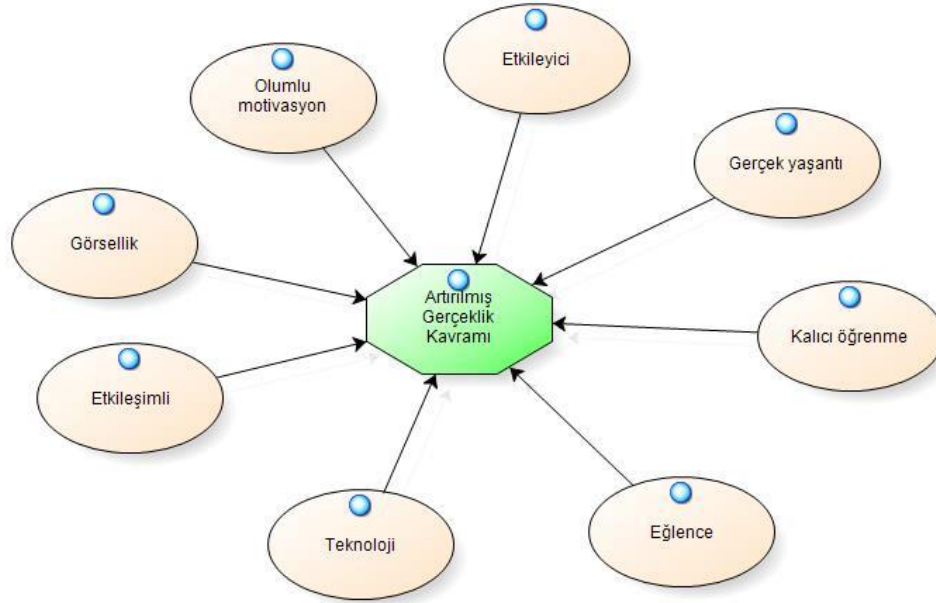
Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular modellemeler ile sunulmuştur. Ayrıca bazı öğretmenlerin görüşlerine birebir yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “artırılmış gerçeklik kavramı” ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Sınıf öğretmenlerinin AG kavramına yönelik duygu ve düşüncelerinden oluşan modelleme Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretmenlerin "Artırılmış Gerçeklik Kavramı" Teması İle İlgili Görüşleri



Katılımcı öğretmenlerin AG kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu AG'nin gerçek yaşantıyı (Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₇, Ö₈) ve teknolojiyi (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇) ifade ettiği belirtmişlerdir.

AG temasına yönelik öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

"...Artırılmış gerçeklik kavramı denilince ilk aklıma gelen, gerçek yaşantı oluyor. Çünkü bu teknoloji var olan ortamda etkileşim sağlıyor... (Ö₂)"

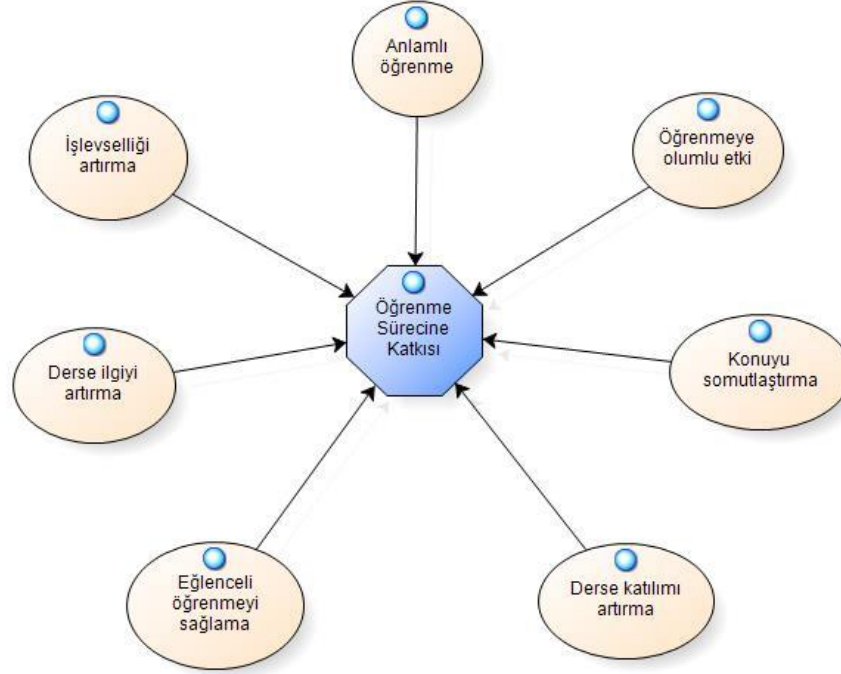
"...Artırılmış gerçeklik bana göre teknoloji demek. Yani dersler olsun, ders dışında olsun herhangi bir konu ile ilgili gördüğümüz, dokunduğumuz görseller teknolojinin olumlu yönde geliştiğini bize göstermektedir... (Ö₄)"

Sınıf öğretmenlerinin "öğrenme sürecine katkısı" ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Öğretmenlerin AG'in öğrenme sürecine katkısına yönelik duygu ve düşüncelerinden oluşan modelleme Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Öğretmenlerin “Öğrenme Sürecine Katkısı” Teması İle İlgili Görüşleri



Sınıf öğretmenlerinin AG'in öğrenme sürecine katkısı teması hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu AG'nin konuyu somutlaştırdığını (Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₆) ve öğrenmeye olumlu etkisinin olduğunu (Ö₁, Ö₂, Ö₄, Ö₆, Ö₈) söylemişlerdir.

Öğrenme sürecine katkısına yönelik öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“...Bana göre artırılmış gerçeklik uygulamaları soyut konuları somutlaştırmaktadır. Çünkü elle tutulması zor olan kavramlar ile ilgili görseller etkileşimli olarak gösterilmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencileri için daha faydalı olacağını düşünüyorum... (Ö₅)”

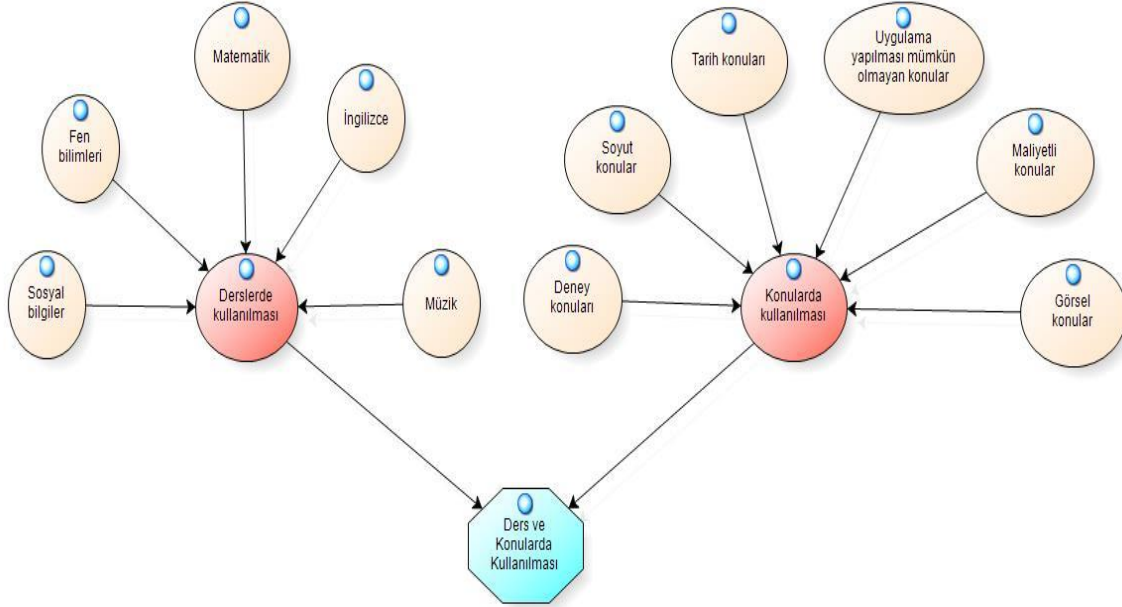
“...Ben artırılmış gerçekliğin öğrenmeye olumlu etkilerinin olacağını düşünüyorum. Örneğin eğitimde vücudumuzdaki organları yakından inceleme fırsatı yakaladık. Normalde organlarımızı o şekilde görmemiz çok zor. Ama artırılmış gerçeklik teknolojisi ile bunu yakalıyoruz. Bence derse olan ilgiyi de artırmaktadır... (Ö₆)”

Sınıf öğretmenlerinin “ders ve konularda kullanılması” ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular

AG'nin ders ve konularda kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerinden oluşan modelleme Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Öğretmenlerin "Ders Ve Konularda Kullanılması" Teması İle İlgili Görüşleri



Sınıf öğretmenlerinin AG'nin ders ve konularda kullanılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde bu görüşlerin 2 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar, *derslerde kullanılması* ve *konularda kullanılması* şeklindedir. Derslerde kullanılması alt teması ile ilgili, öğretmenlerin çoğunluğu AG'in fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir (Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₇). Konularda kullanılması alt teması ile ilgili ise öğretmenlerin yarıdan fazlası uygulama yapılması mümkün olmayan konularda kullanılmasının daha uygun olabileceğini (Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇) söylemişlerdir.

Ders ve konularda kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"...Bana göre artırılmış gerçeklik uygulamaları fen bilimleri dersi için daha uygun. Çünkü fen dersi daha soyut ve görselliği daha fazla olan derstir. Artırılmış gerçeklik ile deney konuları ya da sınıfta uygulaması mümkün olmayan bazı konuları anlatabiliriz... (Ö₁)"

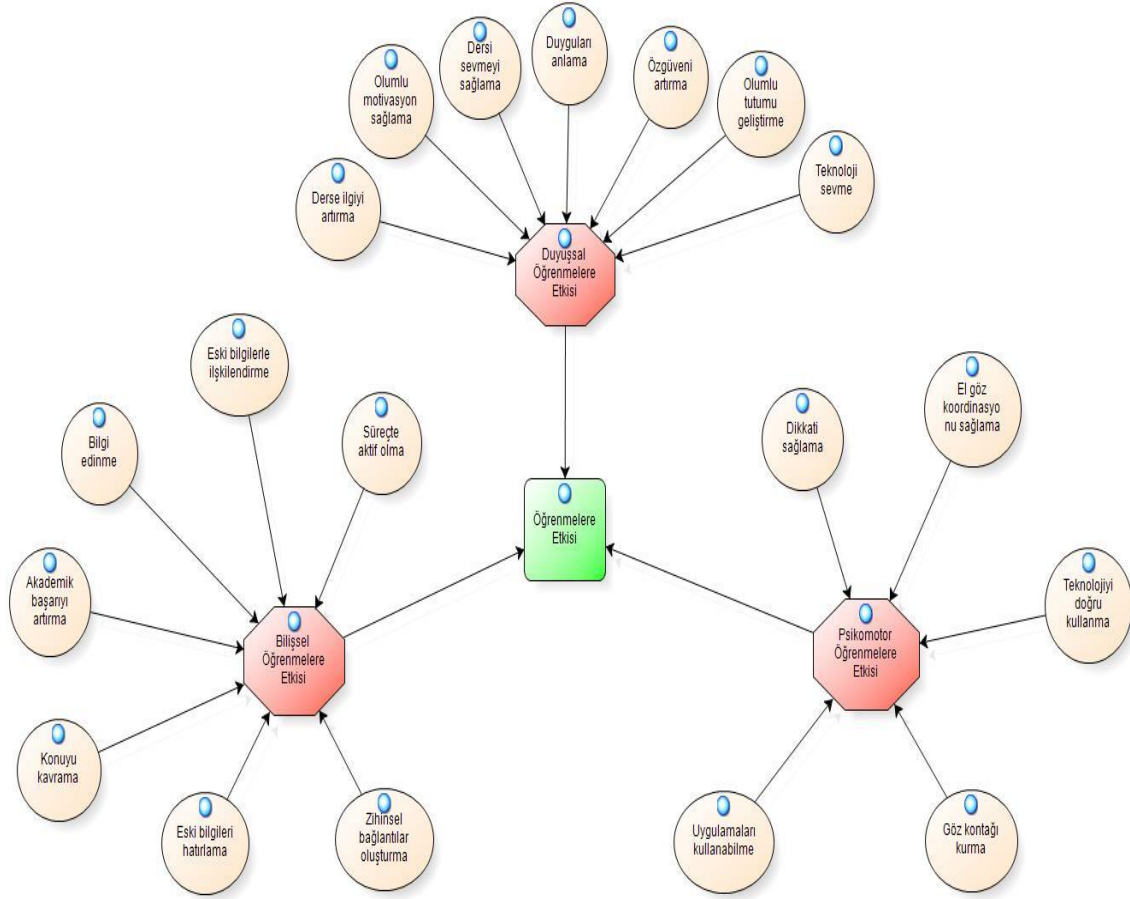
"...Artırılmış gerçeklik maliyetli ve derste uygulaması zor olan konularda kullanılması daha uygundur. Çünkü teknoloji gereği bu mümkün görünüyor... (Ö₇)"

Sınıf öğretmenlerinin "öğrenmelere etkisi" ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Sınıf öğretmenlerinin AG'nin öğrenmelere etkisine yönelik duygu ve düşüncelerinden oluşan modelleme Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Öğretmenlerin “Öğrenmelere Etkisi” Teması İle İlgili Görüşleri



Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri için AG'nin öğrenmelere etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde bu görüşlerin 3 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar, *bilişsel öğrenmelere etkisi*, *duyuşsal öğrenmelere etkisi* ve *psikomotor öğrenmelere etkisi* şeklindedir. Bilişsel öğrenmelere etkisi alt teması ile ilgili, öğretmenlerin yarıdan fazlası AG'nin akademik başarıyı artırdığını (Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈), duyuşsal öğrenmelere etkisi alt teması ile ilgili, öğretmenlerin çoğunluğu artırılmış gerçeğin derse ilgiyi artırdığını (Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₇), psikomotor öğrenmelere etkisi alt teması ile ilgili, öğretmenlerin yarıdan fazlası AG'nin el-göz koordinasyonunu sağladığını (Ö₁, Ö₄, Ö₆, Ö₈) belirtmişlerdir.

AG'nin öğrenmelere etkisine yönelik öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“...Öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri soyut konuları öğrenmekte güçlük yaşamaktadırlar. Onların konuyu daha iyi anlamaları ve zihinsel bağlantıların kurulması için

artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılabilir. Böylece kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları da artacaktır... (Ö₅)”

“...Artırılmış gerçeklik özellikle kaynaştırma öğrencilerinde derse ilgiyi artıracaktır. Çünkü kaynaştırma öğrencileri konuları anlamakta güçlük yaşadıkları için derse ilgileri de azalmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde derse olan motivasyonları da artacaktır... (Ö₆)”

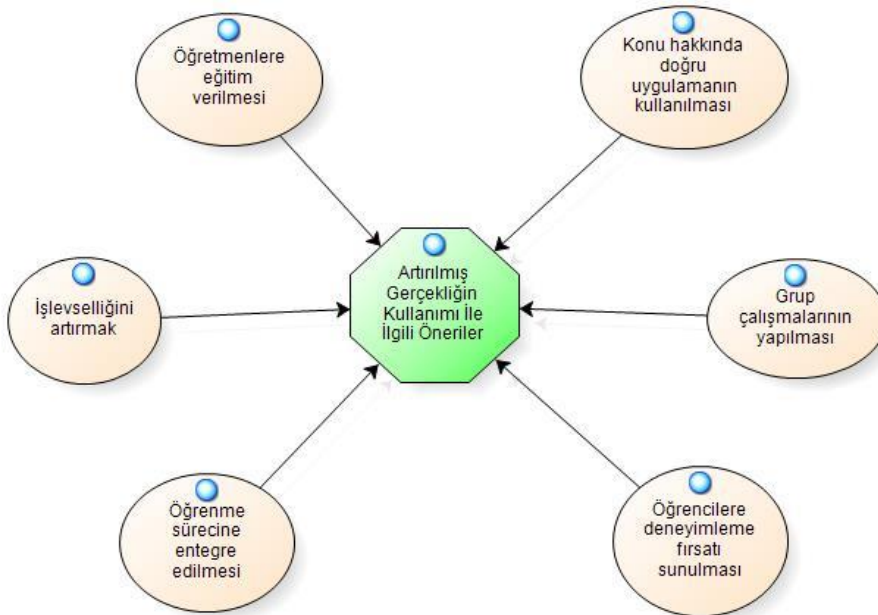
“...Kaynaştırma öğrencilerinin psikomotor becerileri akranlarına oranla daha geridedir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile el-göz koordinasyon becerileri gelişecektir.... (Ö₈)”

Sınıf öğretmenlerinin “artırılmış gerçekliğin kullanılması ile ilgili öneriler” hakkında öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

AG'nin kullanılması ile ilgili önerilere yönelik sınıf öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerinden oluşan modelleme Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Öğretmenlerin “Artırılmış Gerçekliğin Kullanılması İle İlgili Öneriler” Teması İle İlgili Görüşleri



Öğretmenlerin AG'yi kullanılması ile ilgili önerilere yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini (Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₆) ve öğretmenlerin yarısından fazlası ise artırılmış gerçekliğin öğrenme sürecine entegre edilmesi gerektiğini (Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇) belirtmişlerdir.

AG'nin kullanılması ile ilgili önerilere yönelik öğretmen görüşlerinden alınan

doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“...Sınıf öğretmenlerinin çoğunun artırılmış gerçeklik teknolojisinden bence haberi yoktur. Verilen eğitim sayesinde derslerimde kullanabileceğim birçok uygulama öğrendim. Bence tüm sınıf öğretmenlerine bu konularda eğitim verilmeli... (Ö₁)”

“...Bu eğitimde artırılmış gerçeklik ile ilgili birçok etkinlik öğrendim. Bence kaynaştırma öğrencileri için her öğretmenin bunları kullanması çok iyi olur. Bu teknolojinin öğrenme sürecine yerleştirilmesi bence gereklidir... (Ö₃)”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde AG uygulamaları kullanılmasına yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri; AG kavramı, öğrenme sürecine katkısı, ders ve konularda kullanılması, öğrenmelere etkisi ve AG kullanımı ile ilgili öneriler olmak üzere 5 tema altında ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin AG kavramına yönelik duygu ve düşünceleri incelendiğinde, öğretmenler AG'nin gerçek yaşantıyı ve teknolojiyi ifade ettiği konusunda hem fikirlerdir. AG'nin en önemli özelliklerinden birisi de gerçek yaşantının teknoloji ile birleştirilmesi olduğu belirtilmektedir (Ibáñez, Serio, Villaran ve Kloos, 2016). AG, gerçek fiziksel çevrenin bilgisayar ya da mobil cihazlar tarafından üretilen ses ve görüntü verileriyle zenginleştirilerek meydana getirilen büyük bir teknolojik gelişmedir (Arslan ve Elibol, 2015).

AG'nin öğrenme sürecine katkısına yönelik sınıf öğretmenlerinin duygu ve düşünceleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu AG'nin konuyu somutlaştırdığını ve öğrenmeye olumlu etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında, soyut konuların somutlaştırılmasında AG uygulamalarının kullanılması önerilmektedir. Bu görüşleri destekleyen bazı araştırmalara rastlamak mümkündür. AG'nin derslerde kullanılması ile soyut bazı konular somutlaştırılabilmektedir (Singhal, Bagga, Goyal ve Saxena, 2012). AG uygulamalarının kullanıldığı derslerde öğrencilerin konuları daha iyi anladıkları belirtilmektedir (Huang, Chen ve Chou, 2016). Rizov ve Rizova (2015) tarafından yapılan çalışmada, AG'nin öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı ve öğrenme içeriğini daha kolay anladıkları ifade edilmiştir.

Öğretmenlerinin AG'nin ders ve konularda kullanılmasına yönelik görüşleri derslerde kullanılması ve konularda kullanılması olmak üzere 2 alt temaya ayrılmıştır.

Katılımcı öğretmenler AG'nin daha çok fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu AG'nin uygulama yapılması mümkün olmayan konularda kullanılmasının daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Sontay ve Karamustafaoğlu (2021a), fen bilimleri dersinde AG teknolojisi destekli öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu öğrenme çıktıları sağladığını belirlemiştir. Ekici ve Yeşibursa (2021), Azı (2020), AG'nin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirlemiştir. AG'nin en önemli faydalarından birisi de uygulama yapılmasının mümkün olmadığı konularda kullanılmasıdır (Bacca, Baldiris, Fabregat ve Graf, 2014).

Özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri için AG'nin öğrenmelere etkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri *bilişsel öğrenmelere etkisi*, *duyuşsal öğrenmelere etkisi* ve *psikomotor öğrenmelere etkisi* olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel öğrenmelere etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlası AG'nin akademik başarıyı artırdığını, duyuşsal öğrenmelere etkisi ile ilgili görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu AG'nin derse ilgiyi artırdığını, psikomotor öğrenmelere etkisi ile ilgili görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlası AG'nin el-göz koordinasyonunu sağladığını belirtmişlerdir. Kırıkkaya ve Şentürk (2018) çalışmalarında, AG'nin bilişsel öğrenmelerde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Yetişir (2019) AR'nin öğrencilerin akademik başarılarını belli bir seviyeye kadar artırdığını ifade etmiştir. Pérez-López ve Contero, (2013) 9-11 yaş arasındaki öğrenciler ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, AR uygulamalarının vücudumuzdaki sistemler konusuna yönelik öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. Önal (2017), AG uygulamalarının eğitimde kullanılması ile öğrencilerin derse olan ilgileri ve motivasyonlarının artacağını belirlemiştir. Ayrıca AG teknolojisini yakından kullanan öğrencilerin psikomotor becerilerinin olumlu yönde geliştiği ifade edilmektedir (Babur, 2016). Bu bağlamda, AG uygulamalarının öğrenme sürecinde kullanılması ile kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin daha çok gelişeceği düşünülebilir.

AG'nin kullanılması ile ilgili önerilere yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlere AG konusunda eğitim verilmesi ve artırılmış gerçekliğin öğrenme sürecine entegre edilmesi konusunda katılımcı öğretmenler hem fikirlerdir. Sontay ve Karamustafaoğlu (2021a), hazırlamış olduğu çalışmalarında öğretmenlerin AG

kullanmadan önce eğitim almalarının önemine dikkat çekmektedirler. AG uygulamalarının eğitsel değeri sadece teknolojilerin kullanımına değil aynı zamanda AG uygulamalarının öğrenme ortamlarına nasıl entegre edildiğine de bağlıdır (Durak ve Karaoğlan Yılmaz, 2019). Dolayısıyla AG uygulamalarının öğretim sürecine entegre edilmesi ile eğitsel değerinin daha da artacağı düşünülebilir.

ÖNERİLER

İlgili alanda araştırma yapanlara çalışma sonuçları bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. AG uygulamalarının daha verimli kullanılabilmesi için AG'nin öğrenme sürecine entegre edilmesi sağlanabilir.
2. AG teknolojisinin öğretim sürecinde daha aktif kullanılması için öğretmenlerin artırılmış gerçeklik ile ilgili eğitim almaları sağlanabilir.
3. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere AG eğitimleri düzenlenebilir.
4. Sınıfta uygulama şansı olmayan etkinliklerin AG teknolojisi ile gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abdüsselam, M. S., & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-182.
- Arslan, A., & Elibol, M. (2015). Analysis of educational augmented reality applications: The case of Android operating system. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1792-1817.
- Atalay, E., & Akgün, F. (2020). Biyoloji öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik lise öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 606-631.
- Aydın-Günbatar, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (olgu bilim) yöntemi. (Ed: H. Özmen & O. Karamustafaoğlu). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*, s. 293-316, Ankara: Pegem Akademi.
- Azı, F. B. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Babur, A. (2016). *Artırılmış gerçeklik, benzetim ve gerçek nesne kullanımının öğrenme başarılarına, motivasyonlarına ve psikomotor performanslarına etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 133.
- Caudell, T. P., & Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*, 2, 659-669.
- Çelik, A. Y. (2019). Biyoloji ve kimya öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyalleri deneyimi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 123-132.
- Çepni, S., Ayas, A., Ekiz, D., & Akyıldız, S. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Durak, A., & Karaoğlan Yılmaz, F., G. (2019). Opinions of secondary school students' on educational practices of augmented reality. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 19(2), 468-481.
- Ekici, M., & Yeşibursa, C. C. (2021). Artırılmış gerçekliğin sosyal bilgiler dersinde kullanımı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 289-302.
- Garzón, J. (2021). An overview of twenty-five years of augmented reality in education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 1-15.
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). A Meta-analysis of the impact of augmented reality on students' learning effectiveness. *Educational Research Review*, 27, 244-260.
- Gün, E. T. & Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 31-51.
- Huang, T. C., Chen, C. C., & Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Ibáñez, M. B., Di Serio, A., Villaran, D., & Kloos, C. D. (2016). support for augmented

- reality simulation systems: The effects of scaffolding on learning outcomes and behavior patterns. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9(1), 46-56.
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality, *Computers & Graphics*, 27(3), 339-345.
- Kırıkkaya, E. B., & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 181-189.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives: The development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Education Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Mekni, M., & Lemieux, A. (2014). Augmented reality: Applications, challenges and future trends. *Applied Computational Science*, 205-214.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. London: SAGE.
- Önal, N. (2017). Artırılmış gerçeklik eğitim uygulamaları ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkiler mi? *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5), 2847-2857.
- Özbek, F., & Şerife, A. K. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması: Başarı ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1668-1679
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 19-28.
- Qiao, X., Ren, P., Dustdar, S., Liu, L., Ma, H., & Chen, J. (2019). Web AR: A promising future for mobile augmented reality--state of the art, challenges, and insights.

Proceedings of the IEEE, 107(4), 1-16.

- Rizov, T., & Rizova, E. D. (2015). Augmented reality as a teaching tool in higher education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 7-15.
- Seyhan, A., & Küçük, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitsel artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirme deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 56-63.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1-5.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2021a). Students' views on the use of augmented reality technology in teaching science. *European Journal of Educational Sciences*, 8(4), 1-14.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2021b). Science teaching with augmented reality applications: Student views about 'systems in our body' unit. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 13-23.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.
- Yetişir, H. (2019). *Mobil cihazlarla artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Zhang, J., Sung, Y. T., Hou, H. T., & Chang, K. E. (2014). The development and evaluation of an augmented reality-based armillary sphere for astronomical observation instruction. *Computers & Education*, 73, 178-188.

EK-1 Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz:

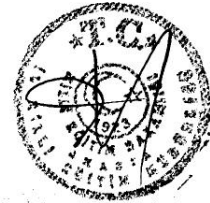
Yaşınız:

Mesleki Kıdeminiz:

Sınıf Kademesi:

Görüşme Soruları

1. Artırılmış gerçeklik kavramı size neler ifade ediyor? Açıklayınız.
2. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme sürecine katkıları nelerdir? Açıklayınız.
3. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını hangi ders ve konularda kullanmak istersiniz? Neden? Açıklar mısınız?
4. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için artırılmış gerçeklik uygulamaları onların bilişsel öğrenmelerini nasıl etkiler? Açıklayınız.
5. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için artırılmış gerçeklik uygulamaları onların duyuşsal öğrenmelerini nasıl etkiler? Açıklayınız.
6. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için artırılmış gerçeklik uygulamaları onların psikomotor öğrenmelerini nasıl etkiler? Açıklayınız.
7. Artırılmış gerçeklik uygulamalarından formal eğitim kapsamında etkin yararlanılabilmesi için ne gibi önerilerde bulunursunuz?



Bütünleştirme Uygulamalarında İyi Örnekler: Erasmus + Proje Örnekleri

Burcu Koç

Yüklenme: 21.05.2023

Kabul: 07.11.2023

Yayınlanma: 31.11.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.005

Anahtar Kelimeler:

Bütünleştirici eğitim,
İyi örnekler,
Erasmus +,
Proje

Keywords:

Inclusive education,
Good practices,
Erasmus +,
Project

Yazar Bilgileri:

Sakarya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Sakarya, Türkiye
Orcid:
0000-0001-8930-4745
burcukoc@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Erasmus+ programı kapsamında eğitimde kapsayıcılığı teşvik eden en güncel ve yenilikçi projeler incelenmek üzere Erasmus+ programı 2014-2020 döneminde yürütülen Erasmus+ projeleri ele alınmıştır. Çalışmanın genel amacı 'iyi uygulama' proje örneklerini belirleyip bu çalışmaların birer künyesini sunmak ve sunulan örnekler vasıtasıyla bu alanda Türkiye'de yapılması planlanan projelerin gelişimini desteklemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri sistemli bir şekilde incelemek ve değerlendirmek için başvurulan bir yöntemdir. Analiz okul içinde ve çevresinde çeşitli paydaşların işbirliği anlamına gelen 'tüm okul yaklaşımından beslenmiştir. Veri toplama aşamasında dokümanlarda takip edilen süreçler analiz için kriterleri belirleme, kriterlere uygun dokümanları toplama, temel analiz alanlarını belirleme, kodlama, doğrulama ve analiz etme süreçleri takip edilmiştir. Veri toplama aşamasının ilk adımı olarak Erasmus+ projeleri veri tabanında 'iyi uygulama' olarak etiketlenen 120 Erasmus+ projesinin bir envanteri oluşturulmuştur. Sonrasında ulaşılan projeleri değerlendirmek üzere Erasmus+ proje değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak çeşitlilik, yenilikçi yön, veri erişilebilirliği ve potansiyel etki başlıklarından oluşan bir değerlendirme rubriği hazırlanmış ve projeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kriterleri en yüksek puanla sağlayan beş proje vaka çalışması olarak daha ayrıntılı incelenmek üzere seçilip ana bulguları özetlenmiştir. Tüm eğitim seviyelerini içeren bir çalışma derinlemesine analiz yapmayı zorlaştırabileceğinden ve benzer eğitim seviyelerindeki projelerin incelenmesi, benzerlikleri ve farklılıkları daha net bir şekilde gösterebileceğinden projelerin seçiminde okul öncesi, ilk ve ortaokul gibi örgün eğitimleri kapsayan çalışmaları içermekte iken meslek liseleri, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi kapsam dışı bırakılmıştır. Eğitim seviyesi bakımından yakalanmaya çalışılan çeşitliliğin, projelerin içerdiği partner ülkeler ile gönderme yapılan politika alanlarında da yakalanması hedeflenmiştir. Bulgular, seçilen projelerde her bir politika alanından en az üç tanesine gönderme yapılabilecek çıktılar üretildiğini, bütünleştirme uygulamalarında özellikle teknoloji entegrasyonunun önemini ve tüm paydaşlara yönelik farkındalık çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarının, bütünleştirici eğitim bağlamındaki tüm paydaşları yakından ilgilendireceği ve paydaşların ileriye dönük uygulamalarında, projelerini planlama, yürütme ve değerlendirmede faydalı olacağı öngörülmektedir.

1. Bu çalışma, Amasya Üniversite'sinde gerçekleşen Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Koç, B. (2023). Bütünleştirme uygulamalarında iyi örnekler: Erasmus + proje örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 330-351.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.005>

Good Practices in Inclusive Practices: Erasmus + Project Examples

ABSTRACT

In this study, Erasmus+ projects implemented within the scope of the Erasmus+ program during the 2014-2020 period were analyzed to find out the most recent and innovative projects that promote inclusivity in education. The study aims to identify examples of 'good practices' projects, provide a bibliography of these studies, and support the development of projects planned to be carried out in Turkey in this field through the examples presented. In line with this goal, document analysis, a qualitative research method, was preferred. Document analysis is a method used to examine and evaluate printed and electronic materials systematically. The analysis was supported by the 'whole-school approach,' which signifies collaboration among various stakeholders within and around the school. In the data collection phase, the following processes were followed: defining criteria for analysis, collecting documents that meet the criteria, determining the main areas of analysis, coding, verification, and analysis. As the first step of the data collection phase, an inventory of 120 Erasmus+ projects labeled as 'good practice' in the Erasmus+ projects database was formed. To evaluate the reached projects, an evaluation rubric consisting of diversity, innovative aspects, data accessibility, and potential impact headings, considering Erasmus+ project evaluation criteria, was prepared. The projects were then evaluated separately by two researchers. As a result of the evaluation, five projects that met the criteria with the highest scores were selected to be further analyzed as case studies, and their main findings were summarized. Projects covering formal education, such as preschool, primary, and secondary schools, were included to avoid complicating an in-depth analysis of all education levels and better demonstrate similarities and differences. In contrast, vocational schools, higher education, and adult education were excluded. The diversity attempted to be captured in terms of education levels was also aimed to be reflected in the partner countries involved in the projects and the policy areas addressed. The findings revealed that the selected projects produced outputs that referred to at least three policy areas from each policy field highlighted the importance of technology integration in inclusive practices and emphasized the necessity of awareness studies for all stakeholders. It is expected that the study findings would interest all stakeholders in the field of inclusive education and be beneficial for planning, implementing, and evaluating the stakeholders' future practices.

1. Bu çalışma, Amasya Üniversite'sinde gerçekleşen Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Koç, B. (2023). Bütünleştirme uygulamalarında iyi örnekler: Erasmus + proje örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 330-351.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.005>

GİRİŞ

Eğitimde bütünleştirme, farklı kültürel, sosyal, dil ve eğitim düzeyindeki öğrencilerin bir arada eğitim alarak birbirlerini anlamalarına ve daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır (Ainscow, 2020). Bütünleştirme, sadece öğrenciler arasındaki etkileşimi değil, aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi de artırmaktadır (Kart ve Kart, 2021). Bu doğrultuda yayınlanan Salamanka Bildirisi (UNESCO, 1994), kapsayıcı eğitim için uluslararası bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Vislie, 2003). Bu bildiriye özel eğitime gereksinimi olan bireylere verilen eğitimin değiştirilmesi gerektiği ve çözüm olarak da ayrı sınıflarda verilen eğitimlerden kaçınarak ve alışlagelmiş sınıflar yerine çeşitliliğe olanak veren sınıflar tasarlayarak kapsayıcı eğitime nasıl geçileceği detaylandırılmıştır. Öte yandan Nilholm (2021) bütünleştirme kavramını tüm öğrencileri kapsayan, öğrencilerin sosyal olarak da dahil edilmelerini sağlayan ve onların önkoşullarına göre düzenlenmiş öğrenme ortamlarını içeren bir uygulama olarak tanımlamaktadır.

Bütünleştirme, pedagojik, sosyal ve kurumsal olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Pedagojik bileşen, öğrencilerin sahip oldukları farklı özelliklere uygun öğretim stratejilerinin işe koşulmasını içermektedir. Sosyal bileşenin temelinde öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimlerin ve dayanışmanın artırılması yatmaktadır. Kurumsal bileşen ise, ortak bir vizyonu paylaşmak üzere okulların, öğretmenlerin ve ailelerin bütünleştirme konusunda işbirliği içerisinde olmalarını sağlamakla ilgilidir (Ainscow, 2020).

Eğitimde bütünleştirme, özellikle küreselleşen dünyanın bir sonucu olarak günümüzde daha fazla önem verilen bir uygulama olmuştur. Bu sebeple, bütünleştirme uygulamaları yoluyla öğrencilerin farklı kültürlerden gelen insanlarla daha kolay bir şekilde iletişim kurabilmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca, bütünleştirme sayesinde öğrenciler, farklı özelliklere sahip insanlar ile ilgili farkındalık geliştirebilirler. Bu da, toplumsal hoşgörü, insan hakları ve demokratik değerlerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Zilla, 2022).

Ayrıca, Erasmus+ programı kapsamında desteklenen projeler, farklı bağlamlardan ve düzeylerden çoklu işbirliklerini içermesi dolayısıyla bütünleştirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Farrell ve Ainscow, 2002). Bu projeler, farklı kültürel, sosyal, dil ve eğitim düzeyindeki öğrencilerin ve bu öğrencilerin gelişimleri için

çalışan tüm paydaşların bir arada çalışmasını sağlar. Bu projelerin bir analizi, bütünleştirme konusunda yapılacak çalışmalara önemli bir yol haritası sağlayabilir.

Çalışmanın genel amacı belirlenen değerlendirme kriterlerini karşılayan ‘iyi uygulama’ proje örneklerini belirleyip bu çalışmaların birer künyesini sunmak ve sunulan örnekler vasıtasıyla bu alanda Türkiye’de yapılması planlanan projelerin gelişimini desteklemektir. Bu çalışmada, beş projenin örnek olay incelemeleri şu alt amaçlarla yürütülmüştür: (a) AB düzeyinde ve ulusal düzeyde politika oluşturma konusunda paydaşları bilgilendirme, (b) yenilikçi yaklaşımları ve çalışma yöntemlerini yaygınlaştırarak Erasmus+ programı aracılığıyla verilen desteklerin etkisini artırmaya katkı sağlama, (c) paydaşları kendi uygulamalarını zenginleştirmek için Erasmus+ programını nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgilendirme ve (d) Erasmus+ programının Türkiye’de daha da yaygınlaşmasını desteklemektir.

YÖNTEM

Erasmus+ programı yedi yıllık (örneğin 2007-2013, 2014-2020 ve 2021-2027) dönemler şeklinde planlanmaktadır. Bu çalışmada, eğitimde kapsayıcılığı teşvik eden en güncel ve yenilikçi projeleri incelemek üzere Erasmus+ programı 2014-2020 döneminde yürütülen Erasmus+ projeleri doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Tablo 1’de detayları verilen beş proje vaka çalışması olarak daha ayrıntılı incelenmek üzere seçilmiştir.

Tablo 1
Projelerin Künyesi

Proje Adı	Proje Referans Numarası	Partner Ülkeler	Süresi	Websitesi
Wearable methodology (Giyilebilir metodoloji)	2016-1-ES01-KA201-025397	İspanya (x2) Bulgaristan Hırvatistan	2016-2018	http://www.i3a.uclm.es/wearablemethodology/
Kids conquering castles (Kaleleri fetheden çocuklar)	2016-1-DE03-KA219-022924	Avusturya, Katalonya, Almanya, Yunanistan, İtalya, Galler	2016-2019	https://www.kcc-erasmus.eu/

Tablo 1*Devam*

Choose your future (Geleceğini seç)	2014-1-BG01- KA201- 001435	Bulgaristan, Estonya, Türkiye, Danimarka, Romanya, Letonya, Polonya	2014-2016	http://sou-euprojects.info/project2014
Motivation ² + talent = success (Motivasyon ² + yetenek = başarı)	2016-1-BE02- KA219- 017349	Belçika, Kıbrıs, Çekya, Polonya Poland	2016-2019	http://www.mtseducation.eu/
Non-formal activities for inclusive groups of students (Kaynaştırma öğrenci grupları için informal etkinlikler)	2016-1-RO01- KA201- 024566	Romanya, Portekiz, Macaristan, Türkiye, Estonya, Norveç	2016-2018	http://non.4mal.4all.paralisiacerebral.pt/

Bu projelerden “giyilebilir metodoloji” ve “kaleleri fetheden çocuklar” adlı projeler ilkökul düzeyinde yürütülmüşken “geleceğini seç”, “motivasyon² + yetenek = başarı” ve “kaynaştırma öğrenci grupları için informal etkinlikler” projeleri ortaöğretim düzeyinde yürütülmüştür.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda bu çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, “basılı ve elektronik olmak üzere tüm belgeleri sistemli bir şekilde incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir” (Wach ve Ward, 2013, s.1). Bu süreç ayrıca, yazılı materyallerin araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi edinmek üzere sistematik olarak incelemesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi de diğer yöntemler gibi verilerden anlam çıkarmak, eldeki olgu ya da olgular ile ilgili bir anlayış geliştirmek ve ampirik bilgi ortaya koymak için verilerin analiz edilip yorumlanması adımlarını içermektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

Doküman analizi sadece diğer araştırma yöntemlerinin bir tamamlayıcısı olarak değil bağımsız bir yöntem olarak da tercih edilmektedir (Bowen, 2009; Saldana, 2011).

Literatür gözden geçirildiğinde doküman analizi yönteminin bağımsız bir yöntem olarak tercih edildiği birçok araştırmanın var olduğu görülmektedir (Akşit, 2019; Doğanç, 2018; Wild vd., 2009; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

Doküman analizini yürütmek için aşağıdaki araştırma soruları hazırlanmıştır:

- (1) Erasmus+ iyi örnekler etiketiyle fonlanan projelerde kullanılan yöntemler ve temel faaliyetler nelerdir?
- (2) Erasmus+ iyi örnekler etiketiyle fonlanan projelerde kapsayıcılık ile ilgili hangi politika alanları işlenmiştir?
- (3) Erasmus+ iyi örnekler etiketiyle fonlanan projelerde hangi zorluklar ele alınmıştır?

İşlem Basamakları

Doküman analizi adımlarının amaca uygun dokümanlara belli bir plan çerçevesinde ulaşılarak, ulaşılan dokümanların kontrolden geçirilerek ve en uygun yöntemlerle analiz edilerek gerçekleştirilmesi gerektiğinden Merriam (2009) tarafından aşamalandırılmış olan basamaklar takip edilmiştir:

- (1) İlgili dokümanları belirleme,
- (2) Belirlenen dokümanların orijinalliğini tespit etme,
- (3) Kodlama ve kataloglama noktasında bir sistematik oluşturma,
- (4) Veri analizini gerçekleştirme

Analiz ve yorumlama sürecinde temel tanımlayıcı kategoriler oluşturmak hedeflenen bilgiye ulaşmada kolaylık sağlayacağından araştırma sorularından hareketle uygun kategoriler analiz öncesi oluşturulmuştur (Merriam, 2009).

Verilerin Analizi

Nitel verinin analizinde sıklıkla içerik analizi veya tematik analiz kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Dokümanların tek başına bir araştırmanın veri seti olarak kullanıldığı durumlarda toplanan verilerin araştırma sorularına göre kapsamlı bir içerik analizinin yapılması gerekmektedir. İçerik analizi, doğrudan olmayan yollarla insan davranışları ve doğası üzerine kanıt toplamaya olanak tanıyan bir teknik olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizi yapılarak toplanan yazılı veya görsel (internet siteleri, gazete, dergi, reklamlar, konuşma dökümleri, film vb.) içeriklerdeki belirgin veya

örtük anlamlar sistematik bir şekilde analiz edilebilmektedir (Saldana, 2011).

Dokümanların içerik analizi yürütülürken dört aşamalı bir analiz süreci takip edilmelidir:

- Örneklem seçme,
- Kategori belirleme,
- Analiz biriminin kararlaştırılması,
- Sayısallaştırma (Bailey, 1994).

Doküman analizi yapılırken, toplanan veriler üzerinde sayısal işlemler gereken analizlerden ziyade, anlamlı örüntüler ortaya konabilecek ve sonucunda da çıkarımlarda bulunulacak tarzda düzenlemelerin yapılması beklenmektedir (Can, 2017). Bu anlamlı bağlar ortaya koyma işlemi doküman analizinin kilit noktalarından biri olarak öne sürülmekte ve bu aşamada verilerin kaydı ve analizi için sistem geliştirmenin gerekliliğinin altı çizilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Özetle, belgelerden elde edilen verilerin öznel yorumlayıcısı olarak araştırmacıdan beklenen analiz sürecini şeffaf bir şekilde titizlikle yürütmesidir (Bowen, 2009).

Bu çalışma kapsamında ilk olarak Erasmus+ projeleri veri tabanında 'iyi uygulama' olarak etiketlenen 120 Erasmus+ projesinin bir envanteri oluşturulmuştur. Sonrasında ulaşılan projeleri değerlendirmek üzere Erasmus+ proje değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak çeşitlilik, yenilikçi yön, veri erişilebilirliği ve potansiyel etki başlıklarından oluşan bir değerlendirme rubriği hazırlanmış ve projeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kriterleri en yüksek puanla sağlayan beş proje vaka çalışması olarak daha ayrıntılı incelenmek üzere seçilip ana bulguları özetlenmiştir. Tüm eğitim seviyelerini içeren bir çalışma derinlemesine analiz yapmayı zorlaştırabileceğinden ve benzer eğitim seviyelerindeki projelerin incelenmesi, benzerlikleri ve farklılıkları daha net bir şekilde gösterebileceğinden projelerin seçiminde okul öncesi, ilk ve ortaokul gibi örgün eğitimleri kapsayan çalışmaları içermekte iken meslek liseleri, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi kapsam dışı bırakılmıştır. Eğitim seviyesi bakımından yakalanmaya çalışılan çeşitliliğin, projelerin içerdiği partner ülkeler ile gönderme yapılan politika alanlarında da yakalanması hedeflenmiştir.

Projelerin künyesi sunulurken “Okulda Başarıya Giden Yollar” (Pathways to School Success) girişimi tarafından eğitime katılımın artırılması hedefi çerçevesinde altı çizilen

aşağıdaki politika alanları ile ilgili hususlara özellikle dikkat edilmiştir: (a) öğrenme ortamları: müfredat, değerlendirme, hedeflenen destek ve araçlar, eğitim düzeyleri arasındaki geçişler, (b) okuldaki öğrenci çeşitliliğini ve refahını kapsayan, olumlu etkileşime odaklanan öğrenciler ve öğrenme ortamı, (c) eğitimsel dezavantajla mücadelede öğretmen etkinliğini artırmak, (d) kalite güvencesi dahil olmak üzere okul yönetimi ve liderliği, (e) ebeveynlerin ve ailelerin katılımı ve (f) paydaşlar ve daha geniş bir toplulukla okullarda ve çevresinde işbirliği. Ayrıca çalışmada, yürütülen projelerde izleme (monitoring), önleme (prevention), müdahale (intervention) ve yerini doldurma (compensation) adımlarından hangilerine yönelik ne gibi çıktılar üretildiği de incelenmiştir. Analiz okul içinde ve çevresinde çeşitli paydaşların işbirliği anlamına gelen 'tüm okul yaklaşımı'ndan (the whole school approach) beslenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Diğer tüm yöntemlerde olduğu gibi doküman analizinde de geçerlik ve güvenirliliği sağlamak çok önemlidir. Bunu sağlayabilmek için araştırmacıların dokümanları yalnızca incelemek yerine, onları oluşturulma kaynakları ve biçimle birlikte yorumlamaya çalışmaları beklenmektedir (Bailey, 1994). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmacı, Merriam'a (2009) göre, araştırmasını yürütürken seçeceği yöntemin bilimsel kanıtları temel alan, oluşturduğu araştırma problemine ve odağına en uygun kanıtlar ve kavramsal çerçeveyi ortaya koyabilecek düzeyde olmasına dikkate etmeli ve araştırmasını o yöntemleri kullanarak tamamlamalıdır. Doküman analizi bağlamında ise araştırmacı, araştırması için incelediği her dokümanın asıl üretiliş amacını, üretildiği bağlamı ve hedef kitleyi gözardı etmemeli ve ayrıca analiz için toplamış olduğu dokümanların gerçekliğine ve kullanılabilirliğine de dikkat etmelidir (Bowen, 2009). Sonuç olarak, araştırmacı bilimsel yayın etiğine karşı hassas ve duyarlı davranarak dokümanlarda yer alan verileri objektif bir şekilde incelemeli, yorumlamaya çalışmalı, analiz sürecini de şeffaf bir şekilde titizlikle yürütmeli ve bu süreçte bilimsel etik unsurlarını gözardı etmemelidir (Merriam, 2009).

Bu çalışma kapsamında doküman analizini sistematik ve tutarlı bir şekilde yürütebilmek ve araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla Erasmus+ proje değerlendirme kriterleri incelenmiş ve değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Oluşturulan rubrikle ilgili alan uzmanı iki araştırmacıdan kapsam geçerliği ve ifadelerin anlaşılabilirliği ile ilgili dönütler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve değerlendirme rubriğine son hal verilmiştir. Elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla

projeler iki araştırmacı tarafından değerlendirme rubriğine göre incelenmiş ve puanlanmıştır. Araştırmacılar arası tutarlığı sağlamak amacıyla verilen projelere verilen puanlar karşılaştırılmış ve farklılıkların olduğu projeler için değerlendirmeler yeniden yapılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma, etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır. Proje yürütücüleri ve ortakları, Erasmus+ programı kapsamında desteklenen projelerinin ıktıları olan belgeler, medya, yazılım veya diğer materyaller gibi her türlü eğitim kaynağını ve aracını açık bir lisans altında ilgilenenlere ücretsiz olarak sunmayı taahhüt etmekle yükümlüdür. Bu nedenle çalışma kapsamında Erasmus+ sonuç açıklama platformu ve seçilen projelerin websiteleri ziyaret edilerek verilere erişim sağlanmıştır.

BULGULAR

İncelenen her bir proje ile ilgili araştırma sorularına ilişkin bulgular paylaşılmadan önce her bir projenin arka planı, gerekçesi ve temel hedefleri aşağıda detaylandırılmıştır.

Giyilebilir Metodoloji Projesi

Bu proje, sınıfların küçük olması sebebiyle genellikle birleştirildiği ve farklı öğrenme profillerine sahip karma sınıflar oluşturulan kırsal alanlardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Ana hedef sosyal etkileşim için fırsat yaratan, öğrenmeye aktif katılım ve öz motivasyonlarını artıran bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Proje ortakları, özel ihtiyaçlı öğrencilerin bilgiye akranlarıyla işbirlikli öğrenme yoluyla kolayca ve sezgisel olarak erişebilecekleri kapsayıcı yöntemler geliştirmek istemiş hedef grup olarak da bu özelliklerdeki ilkokul çocuklarını (altı ve on bir yaş aralığı) seçmişlerdir. Bu hedef doğrultusunda dijital öğrenme teknolojilerinin bireyselleştirilmiş ve sanal doğasına karşı çıkararak teknoloji yoluyla işbirlikçi ve fiziksel bir öğrenme yolu yaratan bir metodoloji geliştirmek hedeflenmiştir.

Giyilebilir metodoloji dijital olarak bağlantılı sosyal olarak etkileşimli bir sınıf ortamı yaratmayı hedefleyen yenilikçi bir yaklaşımdır. Proje zel ihtiyaçları olan ğrenciler (DEHB, Otizm Spektrum bozukluğu, Serebral Palsi fiziksel engelli öğrenciler gibi) ve üstün zekalı çocuklar için geliştirilmiştir. Bir giyilebilir metodoloji sınıfının sunduğu farklı öğrenme stilleri, pasif yerleşik ders kitabı öğrenimi dışındaki yollarla kendini ifade eden ve bilgi edinen çocukları dahil etmeye hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, giyilebilir metodoloji, öğretmenlerin ğrenci ilerlemesini izlemesine olanak tanımıyı ve bu Şekilde

öğretmenlerin öğrencilerinin yetersizliklerini erkenden tespit etmelerine ve teşhis etmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Kaleleri Fetheden Çocuklar Projesi

Bu proje, ilkokul öğrencilerine girişimcilik yeterlilikleri hakkında bilgi edinme ve girişimcilik yeterliliklerini geliştirme fırsatı sunma fikriyle ortaya çıkmıştır. Bütün proje ortağı okullar sosyal, ekonomik ya da kültürel/dil problemleri olan öğrencilerle çalışmaktadır. Bu girişimci öğrenme yaklaşımı, gerçek bir işbirliği kurma, kaleler hakkında daha fazla bilgi edinme ve kale hediyelik eşyaları üretme/pazarlama konusunda öğrenci merkezli bir yaklaşımla belirli etkinlikler ve organizasyonlar düzenleme fikriyle geliştirilmiştir. Proje etkinlikleri kapsamında öğretmenlerin girişimcilik eğitimi üzerine bilgi ve uygulama deneyimlerini artırmak amacıyla ilkokul öğretmenlerine eğitim verilmiştir. Projenin özel hedefleri aşağıda sıralanmıştır:

-Daha az sosyal fırsatlara sahip öğrencilerin özgüven, özfarkındalık ve benlik saygısı kazanmalarına ve bireysel beceri ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmak için girişimcilik etkinliklerine dahil ederek kaynaştırmayı sağlamak,

-Öğrenci merkezli etkinlikler aracılığıyla yerel kaleleri tanıtmayı amaçlayan bir işbirliği deneyimi yaratmak,

- Öğrencilerin temel beceri ve yeterliliklerindeki başarılarını artırmak,

-Öğrencilerin dijital araçları kullanmalarını sağlamak,

-Öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmek.

Geleceğini Seç Projesi

Bu proje, birçok gencin okulu erken bıraktığı ve bunun da genç işsizliğinin artmasına yol açtığı gözlemlerinden doğmuştur. Ortaklar, öğrenme fırsatlarının ve kariyer danışmanlığının geliştirilmesinin okulu bırakma ve başarısızlıkla mücadeleye yardımcı olacağını konusunda hemfikir olarak ilgili bilgi ve becerilerin öğrencilerin rekabetçi bir ekonomide işgücü piyasasının zorluklarını aşmasına yardımcı olabileceğini öngörmüşlerdir. Bu noktadan hareketle, birincil hedef grup olarak ortaöğretim öğrencileri seçilmiştir. Ortaklardan beşi ortaöğretim ikisi ise mesleki ortaöğretim okullarından olup öğrenciler on beş ile on yedi yaş aralığındadırlar. Proje, küçük köylerde yaşayan veya sağlık sorunları yaşayan öğrenciler gibi sınırlı imkanlara sahip öğrencileri bilgilendirmeye özellikle yoğunlaşmıştır. Projenin ana hedefleri aşağıdaki gibidir:

- Okul dışında bilgi ve bilişim teknolojilerini kullanmak için beceriler geliştirmek,
- Sağlıklı yaşam tarzının önemi konusunda farkındalığı artırmak,
- Öğrencilerin kendi kişilikleri ve yetenekleri hakkında farkındalıklarını artırmak ve erken okuldan ayrılma veya okuldan atılmayla mücadele etmek için onlara eğitim rotalarını seçmelerinde yardımcı olmak,
- Başarısız öğrencilerin başarısını artırmak,
- İşgücü piyasasını tanımak ve öğrencilerin çeşitli iş imkanlarına ilişkin ufkunu genişletmek,
- Bölgedeki işler hakkında bilgilendirmek,
- Öğrencilerin stajlar ve mülakatlar aracılığıyla farklı işlerin özellikleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini ve belirli bir işe uygunluklarını değerlendirme becerilerini geliştirerek kariyer danışmanlığının kalitesini yükseltmek,
- Öğrencilerin gelecek on yıl için iş olanaklarından (ihtiyaç duyulan ve kaybolmaya yüz tutmuş mesleklerden) haberdar olmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin Avrupa işgücü piyasasının talepleri, gereksinimleri, sorunları ve teklifleri konusunda farkındalığını artırmak,
- Tüm okullarda İngilizce dil becerilerini ve kaynaşma becerilerini geliştirmek,
- Eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme, araştırma uygulamaları, yaratıcılık, özyönlendirme ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak ve var olan becerilerini geliştirmek.

Motivasyon² + Yetenek = Başarı Projesi

Bu projenin arka planı ve gerekçesi, farklı sosyal çevrelerden önemli sayıdaki öğrenci arasındaki eğitim başarısızlığı olarak belirtilmiştir. Pek çok öğrencinin motivasyon eksikliği sebebiyle eğitim potansiyellerine ulaşamama ihtimaliyle karşı karşıya kaldığı tespitinden hareketle, bu öğrencilerin yaşadığı problemler öğrencilerin yeteneklerinin tespitiyle çözülmeye çalışılmıştır.

Projenin temel amacını gerçekleştirebilmek için sadece öğrencilerin yeteneklerini keşfetmenin yeterli olmayacağı, okul personelinin yeteneklerinin de tespiti ve geliştirilmesi için yöntemler, yaklaşımlar ve araçların geliştirilmesi ve uygulamalar ile

güçlendirilmesi gerekliliği tespit edilmiştir. Sonucunda da formal dersler, müfredat içi ve müfredat dışı etkinlik alanlarında birtakım metodlar etkinlikler ve iyi örnekler geliştirilmiştir. Bu projenin en değerli yönlerinden biri, kaynaştırılan farklı grupların birbirlerinden nasıl öğrendiklerine vurgu yaptıkları 'görüşme' aşaması olarak belirtilmiştir. Tüm grupların dahil olduğu konuşmalar, görüşmeler ve gözlemler sırasında öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin fikirlerinin, tutumlarının, değerlerinin ve normlarının farkına varmaları sağlanmıştır. Bu sayede kendi ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak kendilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlanmıştır. Ayrıca daha kaynaşmış bir okul ortamı geliştirilmiştir. Öğretmenler ve okul yönetimi sadece ders içi öğrenme etkinlikleri değil ders dışı öğrenme etkinliklerinin nasıl düzenleneceğini de öğrenmişlerdir. Okullar, yerel ortaklarla işbirliği içinde kapsayıcı ve motive edici bir düşünce yapısını okul hayatının bütün yönlerine (müfredattan öğle yemeğine ve okul sonrası aktivitelere kadar) nasıl dahil edeceklerini öğrenme fırsatı bulmuşlardır.

Kaynaştırma Öğrenci Grupları için İnfomal Etkinlikler Projesi

Problem durumu olarak birçok örgün eğitim kurumunda engelli öğrencilerin eğitim faaliyetlerine fiziksel olarak dahil edildiği ancak genellikle sınıftaki sosyal yaşama katılımlarının çok düşük olduğu belirtilmiştir. Projenin ana fikri olarak da örgün eğitim kurumlarındaki özel ihtiyaçlı öğrencilerin kaynaştırılmasını destekleyecek yeni stratejiler bulmak için bir ortak girişim tasarlanması hedeflenmiştir. İnfomal öğrenim yöntemleri aracılığıyla örgün eğitim kurumlarındaki özel ihtiyaçları olan öğrencilerin aktif katılımlarını artırma ve öğretmenlerin bütünleyici etkinlikler ve oyunlar geliştirmeleri için infomal eğitim yöntemlerini ve stratejilerini kullanmasına olanak sağlama amaçlanmıştır. Proje etkinlikleri kapsamında öğretmenler ve çeşitli öğrenci grupları için infomal öğrenme etkinlikleri ve bütünleştirici oyunların kullanımı üzerine eğitimler geliştirilmiştir. Ayrıca bu etkinlikler ve oyunların iyi uygulama örnekleri toplanıp test edilmiş ve ardından el kitabı olarak projenin web sitesinde açık erişim olarak paylaşılmıştır.

Yukarıda kısa tanıtımları yapılan projelerle ilgili detaylara proje künyeleri tablosunda paylaşılan resmi web sitelerinden ulaşılabilir.

Çalışmanın araştırma sorularına gelindiğinde ise, ilk araştırma sorusu projelerde kullanılan yöntemler ve temel faaliyetleri sunmayla ilgilidir. Tablo 2' de görüldüğü üzere her bir proje katılımcıların aktif katılımını ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanarak proje etkinliklerine katılımlarını ön planda tutmaktadır. Ayrıca, seçilen yöntemlerde

dijitalleşen dünyanın gerekliliklerinden olan teknoloji ve çevrimiçi uygulamaların entegrasyonuna da önem verilmiştir.

Tablo 2

Projelerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Giyilebilir Metodoloji	Kaleleri Fetheden Çocuklar	Geleceğini Seç	Motivasyon ² + Yetenek = Başarı	Kaynaştırma Öğrenci Grupları için İnfomal Etkinlikler
Aktif katılım	Aktif katılım	Aktif katılım	Aktif katılım	Aktif katılım
İşbirlikli öğrenme	İşbirlikli öğrenme	Tematik öğrenme	İşbirlikli öğrenme	İşbirlikli öğrenme
Giyilebilir metodoloji yaklaşımı	Yenilikçi öğrenme	Deneyimsel öğrenme	Öğrenci merkezli	Strateji odaklı
Öğrenci merkezli	Girişimcilik	Teknoloji entegreli	Teknoloji entegreli	İnfomal öğrenme
Eğlenme odaklı	Proje temelli öğrenme	Çevrimiçi öğrenme	Motivasyon odaklı	Sosyal katılım

Tablo 3'te ise çalışmaya dahil edilen projelerin belirlemiş oldukları ana hedefleri gerçekleştirmek için yukarıda paylaşılan yöntemlerden faydalanarak yürüttükleri temel faaliyetler sunulmuştur. Paylaşılan faaliyetlerden anlaşılacağı üzere, tüm faaliyetler partner ülkelerin ortak katkıları ve katılımlarıyla gerçekleştirilmiş ve katılımcı ülkelerin bağlamları dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Proje faaliyetlerinin aksamadan yürütülebilmesi için hem çevrimiçi hem de yüzyüze ulus ötesi toplantılar ve diğer iletişim kaynakları sıklıkla kullanılmıştır. Yürütülen tüm faaliyetler ile ilgili detaylar ve proje çıktıları projelere ait resmi web sitelerinde açık erişim olarak paylaşılmıştır.

Tablo 3

Projelerin Temel Faaliyetleri

Giyilebilir Metodoloji	Kaleleri Fetheden Çocuklar	Geleceğini Seç	Motivasyon ² + Yetenek = Başarı	Kaynaştırma Öğrenci Grupları için İnfomal Etkinlikler
Giyilebilir sensörlü bileklik tasarımı	Kısa videolar	Tematik öğrenme faaliyetleri	Durum tespiti & ihtiyaç analizleri	Eğitmen eğitimi çalıştay
Öğretmen el kitabı	Proje materyalleri	Ulusötesi etkinlikler	Çalıştaylar, forumlar & proje toplantısı	İnfomal öğitim etkinlikleri
Ücretsiz giyilebilir metodoloji yazılımı	Çevrimiçi dergi	Proje değerlendirme toplantısı	Proje web sitesi	Eğitim modülü
Proje web sitesi	Proje web sitesi	Eğitim materyalleri Çevrimiçi öğrenme platformu		İyi örnekler el kitabı Proje web sitesi

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu ise projelerde kapsayıcılık kapsamında hangi politika alanlarının işlendiği ile ilgilidir. Tablo 4'te her bir projenin hangi kapsayıcılık politika alanına yer verdiği paylaşılmıştır.

Tablo 4

Dahil Edilen Kapsayıcılık Politika Alanları

Projeler	Öğrenme Ortamları	Öğrenciler ve Öğrenme İklimi	Eğitimsel Dezavantajlarla Mücadelede Öğretmenin Rolü	Ailelerin Okul Hayatına Aktif Katılımı	Okullarda ve Çevresinde Ortaklıklar ve İşbirlikleri
Giyilebilir metodoloji	√	√	√		√
Kaleleri fetheden çocuklar	√	√	√	√	√
Geleceğini seç	√	√		√	√
Motivasyon ² + yetenek = başarı	√		√		√
Kaynaştırma öğrenci grupları için informal etkinlikler	√	√	√	√	√

Öğrenme ortamlarındaki çeşitlilik ve ilham verici öğrenme ortamları, bireylerin refahı ve öz imajları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğinden eğitimde kapsayıcılık koşullarının iyileştirilmesine yönelik başarılı yaklaşımlar, öğrenmeye odaklanmayı gerektirmektedir. Bu ifadenin bir teyidi olarak, beş vaka çalışmasının tamamının çok farklı şekillerde de olsa öğrenme ortamları alanını ele aldığı ortaya çıkmıştır. Beş vaka çalışmasında da ele alınan bir diğer politika alanı ise okullarda ve çevresinde ortaklıklar ve işbirlikleridir. Diğer taraftan ailelerinin okul hayatına aktif katılımı ise yalnızca üç projede ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu ise projelerde hangi zorlukların ele alındığı ile ilgilidir. Tablo 5'te her bir proje kapsamında hangi zorlukların ele alındığına dair veriler paylaşılmıştır.

Tablo 5

Dahil Edilen Zorluklar

Projeler	Temel Becerilerde Başarısızlık	Daha İyi Eğitim Çıktıları için Araç olarak İyi Oluş, Fiziksel ve Zihinsel Sağlık	Eğitim Öğretimden Erken Ayrılma
Giyilebilir metodoloji	√	√	√
Kaleleri fetheden çocuklar	√	√	
Geleceğini seç	√	√	√
Motivasyon ² + yetenek = başarı		√	
Kaynaştırma öğrenci grupları için informal etkinlikler	√	√	√

Çalışmaya dahil edilen projelerde genel itibariyle üç farklı zorluk alanı ile ilgili çözüm üretmeye yönelik faaliyetler geliştirildiği tespit edilmiştir. Seçilen üç projede tüm zorluk alanları dahil edilmiş olmasına rağmen “kaleleri fetheden çocuklar” ve “motivasyon² + yetenek = başarı” projelerinde eğitim öğretimden erken ayrılma zorluk alanına yer verilmemiştir. Ayrıca, “motivasyon² + yetenek = başarı” projesinde temel becerilerde başarısızlık alanına yönelik de faaliyet yürütülmediği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Bütünleştirme uygulamaları ile ilgili yürütülen projelerin bir künyesinin hazırlanarak ülkemizde yürütülmesi planlanan projelere ışık tutması amaçlanan bu çalışmanın bulguları; projelerin arka planı, hazırlanma gerekçeleri, temel hedefleri, projelerde kullanılan yöntemleri ve yürütülen temel faaliyetleri, projelerin temel çıktılarını, projeler kapsamında ele alınan bütünleştirmeye ilişkili politika alanlarını ve projeler kapsamında ele alınan zorlukları ortaya koymuştur.

Derinlemesine incelenen beş projenin hazırlanma gerekçeleri arasında paydaşların bütünleştirme noktasında farkındalık, bilgi ve beceriler yönünden yetersizlikleri öne sürülmüştür. Bu bulgu ile ilgili literatürden en kapsamlı destek Deniz (2018) tarafından

yapılan ve 33 lisansüstü tezin incelenmesinden elde edilmiştir. Çalışmasında 2007-2017 yılları arasında yazılan ve 20 farklı üniversiteden 25 farklı branş öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiş 33 lisansüstü tezi incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir kısmının bütünleştirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığını, gerekli uyarlamaları ve işbirliğini yapamadıklarını ve ayrıca fiziksel imkânların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer gerekçe ise sınıflardaki tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımları için yenilikçi ve kapsayıcı yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaç olarak belirtilmiştir. Ayrıca, sınıfların küçük olması sebebiyle birleştirildiği ve farklı öğrenme profillerine sahip öğrencilerin karma sınıflarda eğitim aldıkları bağlamlar için de yenilikçi bütünleştirme uygulamalarına duyulan ihtiyaç projelerin hazırlanma gerekçeleri arasındadır. Karadeniz (2002) de özel gereksinimli bireylerin bütünleştirme eğitimi ile akranlarını izleme, onları model alma, onlarla işbirliği kurma ve karşılıklı iletişim fırsatlarından yararlanabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Gürgür (2005) bütünleştirme eğitiminin başarısını artırıcı etkenler arasında okul-aile işbirliği ile bireyin akademik ve davranışsal olarak hazırlanması olduğunu altını çizmiştir. Bütünleştirme eğitimi ile hedeflenen başarı bireylerin sadece zihinsel gelişimi ile ilgili değil, duygusal-sosyal gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemeye yöneliktir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İncelenen projelerin temel hedefleri arasında tüm paydaşların katılımının sağlanarak hem kendilerini keşfetmeleri hem de birbirlerinden öğrenmeleri hedefi ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde, Batu (2005) bütünleştirme uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerin, ailelerin, okul yönetiminin, fiziksel ortamın ve eğitim programlarının bu eğitim uygulamasına uygun bir şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, Kargın (2004) da etkili bütünleştirme uygulamaları için sürece dâhil olan tüm paydaşların olumlu bir tutum geliştirmeleri, öğretmenlerin derslerinde gerekli uyarlamaları yapmaları, tüm öğrencilere eğitsel ve sosyal faaliyetlere eşit katılım şansı verilmesi, tüm paydaşlar için gerekli bilgilendirmelerin yapılması, destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesi ve ailelerle okul arasında sürekli bir işbirliğinin olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Yukarıda bahsi geçen temel hedef doğrultusunda incelenen projelerde kullanılan yöntemlerin ve yürütülen faaliyetlerin çok çeşitli olduğu bulgusu literatürde de öne çıkarılmıştır. Örneğin, Smith ve arkadaşlarına (2006) göre bütünleştirme uygulamalarının

başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli bireyin kendini bulunduğu sınıfa ait hissedebilmesi amacıyla düzenli toplantılar ve bilgilendirici konuşmalar düzenlenmeli, aile ile işbirliği ihmal edilmemeli ve eğitim uygulamalarında yenilikçi uygulamalara yer verilmelidir.

SONUÇ

Sonuç olarak, bu çalışmada Erasmus+ programı 2014-2020 döneminde uygulanan, eğitimde kapsayıcılığı teşvik eden 'iyi uygulama' örnekleri olarak etiketlenen projeler incelenmiştir. Ülkemizde yürütülmesi planlanacak projelere ışık tutması amacıyla projelerin hazırlanma gerekçeleri, projelerin ana hedefleri, uygulamaya konan faaliyetleri, hedeflenen çıktıları, projeler kapsamında ele alınan bütünleştirmeye ilişkili politika alanları ve projeler kapsamında ele alınan zorluklar ortaya konmuştur.

Projelerde takip edilen yöntemler ve temel faaliyetler incelendiğinde her bir projenin katılımcıların aktif katılımını ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanarak proje etkinliklerine katılımlarını ön planda tuttuğu görülmüştür. Ayrıca, seçilen yöntemlerde dijitalleşen dünyanın gerekliliklerinden olan teknoloji ve çevrimiçi uygulamaların entegrasyonuna da önem verildiği ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise projelerde kapsayıcılık ile ilgili işlenen politika alanlarıdır. Derinlemesine incelenen projelerin tamamının farklı şekillerde de olsa öğrenme ortamları alanını ele aldığı ortaya çıkmıştır. Beş projede de ele alınan bir diğer politika alanı ise okullarda ve çevresinde ortaklıklar ve işbirlikleridir. Diğer taraftan ailelerinin okul hayatına aktif katılımı ise yalnızca üç projede ele alınmıştır.

Araştırma sorularının sonuncusu ise ele alınan zorluk alanları ile ilgilidir. Erasmus+ 'iyi uygulamalar' etiketiyle fonlanan projelerde üç farklı zorluk alanı ile ilgili çözüm üretmeye yönelik faaliyetler geliştirildiği tespit edilmiştir. Seçilen üç projede tüm zorluk alanları dahil edilmiş olmasına rağmen "kaleleri fetheden çocuklar" ve "motivasyon² + yetenek = başarı" projelerinde eğitim öğretimden erken ayrılma zorluk alanına yer verilmemiştir. Ayrıca, "motivasyon² + yetenek = başarı" projesinde temel becerilerde başarısızlık alanına yönelik de faaliyet yürütülmediği tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak öneriler şu şekilde listelenebilir:

- Eğitimde bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesi için benimsenecek yöntem ve tekniklerde aktif katılım ve işbirlikli öğrenme yöntemleri başta olmak üzere yenilikçi yöntem ve tercih edilerek öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesinin gerekliliği göz ardı edilmemelidir,
- Bütünleştirme uygulamaları bağlamında ele alınacak politika alanlarında da çeşitliliğe önem verilerek öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen aktivitelere sahip projelerde mutlaka öğretmenlerin katılımcı olarak yer alması sağlanmalıdır,
- Eğitimde bütünleştirme uygulamaları proje önerileri için ele alınacak zorluklar kapsamında temel becerilerde başarısızlık, daha iyi eğitim çıktıları için araç olarak iyi oluş, fiziksel ve zihinsel sağlık ve eğitim öğretimden erken ayrılma tercih edilebilir,
- Bütünleştirme uygulamalarının başarısında bir diğer kilit nokta ailelerin katılımlarının sağlanmasıdır. Bu nedenle proje aktiviteleri kapsamında öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların katılabilecekleri uygulamalar hazırlanmalıdır,
- Bütünleştirme uygulamalarının etkililiği okul içerisindeki işbirliği ve koordinasyona da bağlıdır. Dolayısıyla bütünleştirme uygulamalarına yenilikçi ve kalıcı çözüm üretme noktasında toplumdaki diğer paydaşların katılımının sağlanması gerekmektedir,
- Planlanan proje ve aktivitelerinin başarısı ortaklar arasındaki açık, şeffaf ve dürüst iletişime bağlıdır. Bu iletişimi canlı tutmak için çevrimiçi ve yüzyüze toplantılar düzenlenerek ortakların fikirlerini ve uzmanlıklarını paylaşabilecekleri tartışma ortamları hazırlanmalıdır,
- Tüm bu uygulamalar için teknolojinin yeniliklerinden faydalanarak yenilikçi ve kapsayıcı uygulamalar geliştirilerek hazırlanacak çevrimiçi platformlarda paydaşların erişimine ücretsiz olarak sunulmalıdır.

Bu çalışma, projelerin yürütüldüğü belli bir dönemi içermesi, sınırlı sayıda eğitim seviyesini kapsamaması ve değerlendirme rubriğindeki başlıklar gibi birçok sınırlılığa sahiptir. Erasmus+ programı son dönemi 2021-2027 olarak belirlenmiş ve öncelikli alanlar kapsamında bütünleştirme konusunda yapılması önerilen projeler farklı hibe programları çerçevesinde desteklenmeye devam etmektedir. Gelecekte yürütülecek çalışmaların

araştırma konusu olarak ilgili projeler incelenerek bütünleştirme konusunda ortaya konan güncel ve yenilikçi yöntem ve teknikler ile projeler kapsamında takip edilen metodolojiler ortaya çıkarılabilir. Yürütülecek çalışmanın kapsamı geniş tutularak tüm eğitim seviyeleri dahil edilebileceği gibi çalışmaya dahil edilecek projelerin sayısı da artırılabilir. Çalışmaya dahil edilecek projelerin seçiminde daha kapsamlı bir değerlendirme rubriği hazırlanarak analizin derinliğini de artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akşit, S. (2019). *Almanya üniversitelerinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ders programlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Batu, E. S. (2005). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim* (4. Basım) içinde (15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Doğancı, M. S. (2018). *Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/fizleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. Routledge.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, G. (2002). *Eğitimde kaynaştırma (entegrasyon)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.
- UNESCO (1994). *Final report - World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Wild, P. J., McMahon, C., Darlington, M., Liu, S. & Culley, S. (2009). A diary study of information needs and document usage in the engineering domain. *Design Studies*, 31, 46-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). SeçkinYayıncılık.
- Zilla, C. (2022). Defining democratic inclusion from the perspective of democracy and citizenship theory. *Democratization*, 29(8), 1518-1538.

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Pandemi Döneminde Farklılaştırmanın Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Fen Başarısı ve Özyeterliliğine Etkisi¹

Mehmet DAĞ^a, Neşe KUTLU ABU^b

Yüklenme: 20.05.2023 **Kabul:** 08.11.2023

Yayınlanma: 31.11.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.006

Anahtar Kelimeler:

Farklılaştırılmış öğretim,
İlkokul öğrencileri,
Fen ders başarısı,
Özyeterlilik

Keywords:

Differentiated instruction,
Primary school,
Science course success,
Self-efficacy

Yazar Bilgileri:

a.İl Millî Eğitim Müdürlüğü,
Malatya, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9712-1076
mehdag@msn.com
Sorumlu Yazar

b. Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi,
Amasya, Türkiye
Orcid:
0000-0002-4251-3627
nese_ktl@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı pandemi döneminde uygulanan farklılaştırmanın ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına ve özyeterliliklerine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesinde yer alan iki resmî devlet okulunda 4. sınıfta öğrenimine devam eden 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen iki okuldan birer şube rastgele seçilmiştir. Amaçlı seçkili grup örnekleme yöntemi kullanılarak, şubelerde BİLSEM'e kayıtlı özel yetenekli öğrencinin bulunması kriter olarak belirlenmiştir. Belirlenen kritere göre her iki grupta da birer özel yetenekli öğrencinin bulunduğu deney grubunda 31, kontrol grubunda 37 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Solak (2020) tarafından geliştirilen Fen Başarı Testi ile Tatar, Yıldız, Akpınar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Özyeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel süreçte kullanılmak üzere Basit Elektrik Devreleri ünitesi seçilmiş ve üniteye ait farklılaştırılmış etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinliklerde farklılaştırma tekniklerinden RAFT, SCAMPER, yıldız yağmuru, yapılandırılmış grid ve kavramsal organize ediciler gibi uygulama veya teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak normallik dağılımına ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve analizlerde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bulgularda, pandemi döneminde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin fen başarısına ve özyeterliliğe herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Pandemi döneminin farklılaştırılmış öğretimin etkileri üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış, ileride yapılacak çalışmalara ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışma, "Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dağ, M. & Kutlu Abu, N. (2022). Pandemi döneminde farklılaştırmanın özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin fen başarısı ve özyeterliliğine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 352-373.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.006>

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

The Impact of Differentiation on the Science Achievement and Self-Efficacy of Gifted and Non-Gifted Students during the Pandemic Period

ABSTRACT

This research aims to analyze the impact of differentiated instructional technique implemented during the pandemic on the science achievements and self-efficacy of 4th-grade primary school students. A quasi-experimental design from quantitative research methods was applied. The study group consists of 68 students continuing their education in the 4th grade in two public state schools located in the Black Sea Region during the 2021-2022 academic year. One class from each of the two identified schools was randomly selected. Using the purposive selected group sampling method, the presence of a gifted student enrolled in BILSEM (Science and Art Centers for Talented Students) was determined as a criterion. There were 31 students in the experimental group and 37 students in the control group, with one gifted student in each group. The Science Achievement Test developed by Solak (2020) and the Science and Technology Self-Efficacy Scale developed by Tatar, Yıldız, Akpınar, and Ergin (2009) were applied as data collection tools. The unit of Simple Electric Circuits was selected for the experimental process, and differentiated activities related to the unit were developed. Differentiation techniques such as RAFT, SCAMPER, starbursting, structured grids, and conceptual organizers were used in these activities. In the data analysis, the assumptions regarding normality distribution were checked using the SPSS package program, and an independent sample t-test was used. The findings revealed that differentiated instruction during the pandemic did not have any effect on science achievement and self-efficacy. It was concluded that the pandemic period may have negative impacts on differentiated instruction. The findings of the study were discussed in the light of relevant literature, and some recommendations for future research were provided.

1. Bu çalışma, "Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dağ, M. & Kutlu Abu, N. (2022). Pandemi döneminde farklılaştırmanın özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin fen başarısı ve öz yeterliliğine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 352-373.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.006>

GİRİŞ

Toplumların içerisinde buldukları dönemde yaşanan savaş, afet, salgın vb. kaynaklı değişen şartlara uyum sağlamaları, kalkınmaya ve ilerlemeye önderlik etmeleri hedeflenen durumlardır. Özellikle önderlik etme boyutuyla toplumun ihtiyaçlarına yönelik hiçbir toplumun düşünmediğini düşünmek, yapmadığını yapmak bu durumu daha değerli hale getirmektedir. Bu noktada bu süreci ilerletecek bireylerin; emsallerine göre farklı yeteneklere sahip olmaları ve yaşanan olumsuzluklardan daha az etkilenmeleri beklenmektedir (Enç, 2005). Eski çağlardan günümüze özel yetenekli bireyler, içerisinde buldukları çağın gereksinimlerine yönelik çeşitli icatlara öncülük etmiş, insanlık yararına azim ve kararlılıkla çalışmışlardır (Vainer, Gali ve Shakhina, 2016). Yazının icadından Sanayi Devrimine, Sputnik'in fırlatılmasından fen, matematik, mühendislik, tıp ve teknoloji gibi birçok alanda önemli katkılar sunmuşlardır. Bu katkılar genellikle insanlığın zor dönemlerinin daha rahat atlatılmasına yardımcı olacak çalışmalar şeklinde olmuştur. 2019 yılının sonlarında zor dönemlerden biri olarak kabul edilebilecek Çin' in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid 19 pandemisi, tüm insanlığa her alanda felaket getiren bir salgın olarak ortaya çıkmıştır. Sağlıktan ekonomiye, sosyal ilişkilerden turizme birçok alanda olumsuz etkiler yaratan bu salgın, doğal olarak eğitim alanını da olumsuz etkilemiştir (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021; Balcı, 2020; Kış ve Dönmez, 2022). Eğitimden sorumlu karar vericiler de bu süreçte öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirmek, değişen şartlara uyum sağlamaları için birçok karar almışlardır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Baz, 2021). Bu süreçte yeryüzünde ilerleme ve kalkınma kaynağı olarak görülen özel yetenekli bireylerin eğitimi açısından da farkındalık çalışmaları yapılması elzem bir hale gelmiştir.

Tarihsel olarak Çin ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin 1957 yılında özel yeteneklilerin eğitimine verdiği önem neticesinde, Sputnik Uydusunun uzaya gönderilmesi tüm dünyanın dikkatini çekmiştir (Sak, 2020). Bu büyük atılım, özel yeteneklilerin eğitiminde ilerlemelere yönelik büyük bir ivme olarak değerlendirilmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak Amerika Bileşik Devletlerinde yapılan çalışmalarla öğretim programları yeniden ele alınmış; parlak ve özel yetenekli çocukların tanınması ve öğretim programı geliştirme gibi konulara fonlar ayrılmıştır (Marland Raporu, 1972). Gelişmiş ülkeler özel yetenekli bireylerin eğitimine oldukça önem vererek hafta sonu veya yaz programları, zenginleştirme programları gibi çeşitli programları uygulamaya başlamışlardır. Özel yeteneklileri odağa alan politikaya sahip

çıkan, üst düzey materyalleri ve zengin öğrenme ortamını sağlayabilen, eğitimlerini iyi planlayan ve öğretmen eğitiminde önde olan ülkeler içerisinde buldukları çağın gerektirdiği önderlik yarışında yerlerini almışlardır. Ülkeler; teknolojinin öğretim programlarına entegre edilmesini önemseyerek üstün potansiyelleri yetiştirme, yetenek geliştirme ve inovasyon yarışına devam etmektedirler.

Kavramsal anlamda özel yeteneklilik tanımı bireyden bireye, kişiden kişiye veya toplumdaki topluma farklılık göstermiş olsa da (Sak, 2020), tanımlarda zekâ faktörünün oldukça yaygın olduğu göze çarpmaktadır (Warne, 2015). Özel yeteneklilik Marland Raporunda (1972) bireylerin genel zihinsel veya özel akademik yetenek alanlarının birinde veya birkaçında üst düzey performansa sahip olma şeklinde tanımlanırken; Renzulli'nin (2000) Üç Halka Modelinde, ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca IQ puanlarına, sistematik modellere, yetenek alanlarına, kalıtıma ve bilişsel modellere dayalı bazı tanımlar da bulunmaktadır (Heller ve Schofield, 2000; Morelock ve Feldman, 2000; Renzulli ve Reis, 2000). Yapılan tanımlarda iki kere farklı olma durumu dikkat çekmektedir. Hem özel yeteneğe hem de herhangi bir yetersizliğe sahip olma durumu olarak ifade edilmektedir. Bu noktada özel yeteneklilikle ilgili bireysel farklılıklara dayalı tanımlar kapsamında iki kere farklı olan bireylerin eğitimi ve tanınması konusunda araştırmaların sayısında artış görülmektedir. (Colangelo ve Assouline, 2000; Montgomery, 2003; Robinson, Shore ve Enersen, 2007)

Özel yetenekli bireyler bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel olarak sahip oldukları farklılıklardan dolayı, bu farklılıklarına cevap verecek uygun şekilde düzenlenmiş bir eğitime ihtiyaç duyarlar (Kanlı, 2020). Özel yetenekliliğin tanımında olduğu gibi; eğitsel stratejilerinde de farklı uygulamalar bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde; “zenginleştirme, hızlandırma, okula erken kayıt, sınıf atlatma, gruplama, özel okul, tam günlük özel sınıf, ABC (XYZ) sınıfları, derleme sınıf, kaynak/destek odası sınıf içi benzer/karışık yetenek grupları” gibi eğitsel stratejiler uygulanmaktadır (Callahan, Moon ve Ohl, 2017; Kettler, 2016; Kullik ve Kullik, 1992; Şahin, 2015). Uygun olan eğitsel strateji seçildikten sonra yapılması gereken bir diğer işlem öğretim programında yapılacak olan farklılaştırmadır (Tomlinson, 2000). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin program kazanımlarını edinebilmeleri için farklı yöntem, etkinlik ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı, öğrencilerin öğrendiklerini sergileyebilmek için seçimler yapabildikleri öğrenme yaşantıları olarak tarif edilebilir (Şahin, 2015).

Öğrencilere yönelik farklılaştırılmış bir müfredat hazırlanırken, programın derinlik, karmaşıklık, hız, zorlayıcılık, yaratıcılık ve soyutlama boyutlarının her birinin dikkate alınması önemlidir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Bu boyutlar dikkate alındıktan sonra yapılması gereken; müfredat, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi farklılaştırma öğeleri üzerinde yapılacak işlemlerdir (Şahin, 2015). İçerik, öğretimde öğrencilere öğretilmesi gereken konu ve kavramları kapsayan bir öğedir. Süreç, öğretimde öğrenci öğretmen iletişimini, yöntem ve teknik gibi değişkenleri kapsamaktadır (Heacox, 2002). Ürün, öğrencilerin öğretilen konuyu ne kadar öğrendiklerini, öğrendiklerini ne derece kullanabildiklerini gösteren farklılaştırma boyutudur (VanTassel-Baska ve Wood, 2010). Öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasında okul dışındaki alanların tercih edilmesi veya sınıfın fiziksel durumunun istenilir şekilde değiştirilmesi beklenmektedir (Valiande ve Tarman, 2011). Farklılaştırılmış öğretimle tasarlanmış çalışmaların, tüm derslerde öğrencilere fayda sağlayacağı bildirilmiştir (Tomlinson, 2005, 2009). Bu çerçevede alan yazında; farklılaştırılmış öğretimle ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanılmıştır.

Literatürde özel yeteneklilere yönelik çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunun; fen alanında (Bilir, 2019; Camcı Erdoğan ve Kahveci, 2015; Çalikoğlu, 2014; Kamran vd., 2019; Kutlu Abu, 2018; Sinan vd., 2014; Solak, 2020; Şentürk, 2017), nicel yöntemle (Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2020; Demir, 2013; Kaplan, 2016; Şaldırdak, 2012; Tüfekçi, 2018; Umar ve Reis, 2014), akademik başarılarını ölçmeye yönelik olarak yapıldığı (Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2020; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2018; Yabaş ve Altun, 2009) görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin farklı düşünme becerilerine ve başarılarına, tutumlarına ve özyeterliklerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların çoğunun ortaokul düzeyinde yapıldığı (Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2020; Camcı Erdoğan ve Kahveci 2015; Çalikoğlu, 2014; Demir, 2013; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Özbal, 2016; Sinan vd., 2015; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2018; Tüfekçi, 2018; Yabaş ve Altun, 2009) fakat ilkokulda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde ilkokul kademesinde farklılaştırılmış fen eğitimiyle yapılan az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Bilir, 2019; Kutlu Abu, 2018; Solak, 2020; Şentürk, 2017). Solak (2020) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulaması olarak istasyon tekniği ele alınmış ve bu tekniğin etkililiği incelenmiştir. Genel eğitime devam eden ilkokul öğrencileriyle farklılaştırılmış uygulamalara ilişkin araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. İlkokullarda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri kapsayan farklılaştırma ile ilgili

güncel bir araştırmanın gerçekleştirilmesi ve pandemi döneminde yapılan farklı uygulamaların etkisinin tespit edilmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Pandemi dönemi ile ilgili incelenen çalışmalarda çoğunlukla, öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşü odaklı çalışmaların ele alındığı tespit edilmiş (Aydın Ceran ve Ergül, 2022; Bakioglu ve Çevik, 2022; Baz, 2021; Tunç ve Gök, 2022); ilkokullarda pandemi dönemi sonrasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının fen alanına yansımalarını konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada 4. sınıf Basit Elektrik Devreleri ünitesi ile ilgili farklılaştırılmış etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin fen başarılarına ve özyeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın pandemi döneminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derse yansımalarının tespit edilmesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı kapsamında yanıt aranacak araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

- 1) Deney ve kontrol grubunun fen başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubunun fen bilimleri özyeterlik inançlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

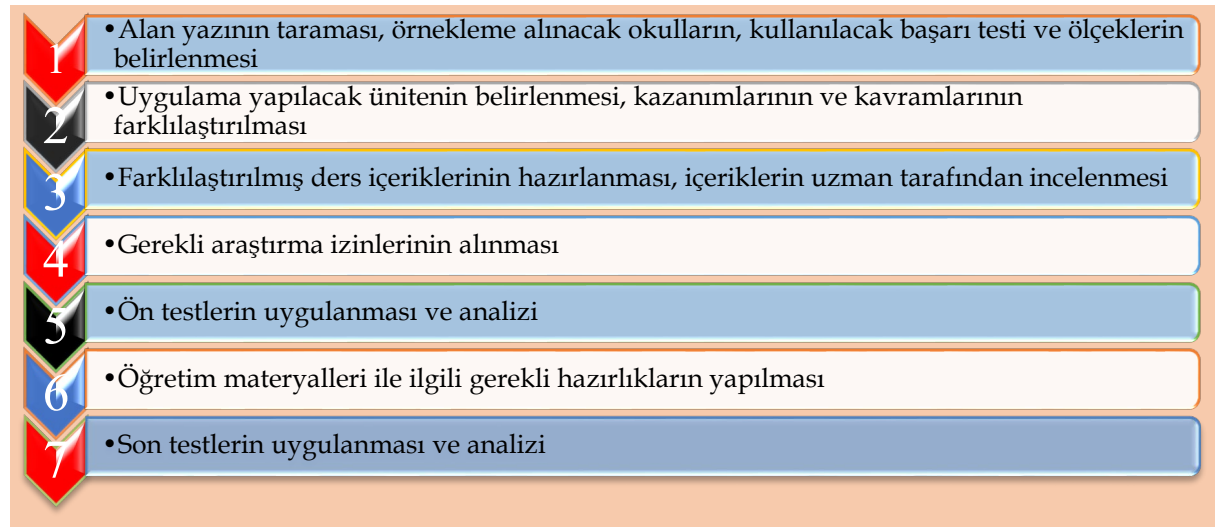
Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin ön test-son test eşitlenmemiş desen kullanılmıştır. Bireylerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmalarına imkân olmadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılır. Gerçek deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki önemli fark, bireylerin gruplara rastgele atanması veya atanmaması durumudur. Yarı deneysel modelin içerisinde yer alan ön test ve son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde; başlangıçta yansız atama yapılmayan gruplardan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağına tesadüfi atama yoluyla karar verilir. Desende birer tane deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Bulunan iki gruba da çalışma öncesi ön test uygulanır, ardından deney grubuna araştırmacı tarafından deneysel müdahalede bulunulurken, kontrol grubuna ise kendi öğretmenleri tarafından geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak ders işlenir. Deneysel süreç sona erdiğinde bulunan iki gruba da son test uygulanmaktadır (Özmen, 2019). Araştırma desenine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmanın Deseni*

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	Ö ₁ ,Ö ₂	Farklılaştırılmış Öğretim	Ö ₁ ,Ö ₂
Kontrol	Ö ₁ ,Ö ₂	Mevcut Öğretim	Ö ₁ ,Ö ₂

Ö₁=Fen Başarı Testi, Ö₂=Fen ve Teknoloji Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada takip edilen akışa ait bilgiler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1*Araştırmanın akışı*

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri birbirine denk olan Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] bağlı iki resmi devlet okulunda 4. sınıfta öğrenimine devam eden 68 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak olasılığa dayalı olmayan amaçlı örnekleme modelinin bir parçası olan seçkili grup örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde ölçütü karşılayan bireyler araştırmanın örneklemini oluşturur (Canbazoglu Bilici, 2019). Araştırmada belirli kriterlere göre iki okuldan birer şube seçilmiştir. Seçilen şubelerin her ikisinde de BİLSEM’e kayıtlı genel yetenek tanınmasına sahip özel yetenekli öğrenci bulunması kriter olarak belirlenmiştir. Bu yolla seçilen sınıflardan biri deney, biri kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Şubelerden 31 öğrencisi olan sınıf deney grubu, 37 öğrencisi olan ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubuna ait betimleyici bilgiler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2*Çalışma Grubuna Ait Betimsel Bilgiler*

Okul Adı	4. Sınıf		Toplam	BİLSEM Öğrencisi	
	Kız	Erkek		Kız	Erkek
Okul 1	19	18	37	1	-
Okul 2	13	18	31	-	1
Toplam	32	36	68	1	1

Gerek öğretim yılının son haftası olması, gerekse hastalıklar sebebiyle çalışma gruplarındaki öğrenci sayılarında başarı testi ve ölçek uygulama süreçlerinde azalmalar oluşmuştur.

Deneysel Süreç

Farklılaştırılmış öğretim teknikleri ile uygulamaya geçilmeden önce; pandemi dönemindeki çalışmalarla ilgili literatür taraması yapılmış, akabinde farklılaştırılmış öğretim tekniklerini içeren modeller, ders içerikleri ve çeşitli kaynaklar incelenmiş ilgili alanyazın doğrultusunda bir planlama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretim programındaki 4. sınıf “Basit Elektrik Devreleri Ünitesi” kazanımları ve kavramları incelenmiş (MEB, 2018); farklılaştırılmış öğretim kazanımları yazılarak etkinliklere odaklanılmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında öğretim programının içeriğinde, öğretme sürecinde, öğrenme ortamı ve ürünlerinde çeşitli uygulamaların özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde uygulanabilmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda kavram haritası, yapılandırılmış grid, RAFT, SCAMPER, yıldız yağmuru, kavramları ilişkilendirme teknikleri, kavram organize ediciler kullanılmıştır. Bu teknikler öğrencilerin üst düzey düşünme ve aktif öğrenme becerilerini geliştirici özelliklere sahiptir. Öğrenciler için ayrı ayrı çalışma kağıtları ve öğretmenler için uygulama yönergeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan farklılaştırılmış etkinlikler hakkında bir alan eğitimcisinin ve bir sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüş ve öneriler değerlendirilerek farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine son hali verilmiştir. Etkinliklere son hali verildikten sonra; deney ve kontrol gruplarına başarı testi ve “Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerden sonra araştırmacı tarafından hazırlanan farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin yer aldığı ders içerikleri, deney grubuna iki hafta boyunca toplamda 6 ders saati sınıf ortamında aktarılmıştır. 6 ders saati uygulanmasının sebebi, MEB tarafından bu üniteye ayrılması gereken süre olmasıdır. Bunun yanında farklılaştırılmış

uygulamalar kapsamında 3 ders saati sergi hazırlıklarının devamında bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilerin derinlemesine çalışmasına ve araştırmalarına yönelik görev seçmelerine fırsat tanınmış, bu görevlerle sınıf dışında da uygulama ve çalışma imkanları oluşturulmuştur. Deneysel uygulamalar tamamladıktan sonra son testler uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2020 yılında Solak tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan “Basit Elektrik Devresine Yönelik Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testinin ortalama ayırt edicilik değeri (r_{jx}) .61, ortalama güçlük değeri (p_j) .58, KR-20 değeri .85 olarak bulunmuştur. KR-20 istatistiği 1-0 şeklinde puanlanan testler için kullanılır. .70 üstü değer alması istenen durumdur (Tekin, 2010; Turgut ve Baykul, 2014). Araştırma sonucunda yapılan başarı testinin ortalama ayırt edicilik değeri (r_{jx}) .65, ortalama güçlük değeri (p_j) .56, KR-20 değeri .74 olarak bulunmuştur.

Araştırmada Tatar ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan “Fen ve Teknoloji Dersi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi 5’li Likert ölçeğine göre “1) Hiç katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum, 5) Tamamen katılıyorum.” tasarlanmıştır. Ölçeğin boyutları; “fen ve teknolojiye yönelik güven, fen ve teknoloji ile ilgili zorluklarla başa çıkabilme, fen ve teknoloji performansına güven”dir (Tatar vd., 2009). Araştırmada özyeterlik ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Değeri .90’ dır (Tatar vd., 2009). Ölçek kullanımı ile ilgili araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

İlkokul 4. sınıf “Basit Elektrik Devreleri Ünitesi Başarı Testi” ile “Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinden” elde edilen verilerin analizinde SPSS 26 programında normallik durumu için betimleyici analiz ve iki farklı durumda gözlenen (ön ve son test) değerleri karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinde ters kodlanan maddeler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 15, 17, 18) için kodlandığı puan değerlerinin tersi olacak şekilde hesaplama yapılmıştır. Araştırma verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü 30’ un üzerinde olduğu için ilgili alanyazında Kolmogorov-Smirnov testi dikkate alınmıştır (Can, 2016). Verilerin dağılımına yönelik normallik test sonuçları Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3*Başarı ve Özyeterlik Değişkenlerine Yönelik Normallik Test Sonuçları*

Testler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Akademik Başarı Testi Ön Test	,11	61	,05	,97	61	,15
Akademik Başarı Testi Son Test	,20	56	,00*	,85	56	,00
Özyeterlik Ölçeği Ön Test	,07	186	,04*	,98	186	,00
Özyeterlik Ölçeği Son Test	,13	168	,00*	,92	168	,00

Tablo 3'te Kolmogorov-Smirnov "p" değerleri 0,05' ten küçük olan; akademik başarı testi son testi, özyeterlik ölçeği ön ve son testine ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) çalışmalarında "çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabulü" olarak ifade etmişlerdir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine yönelik istatistikler Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4*Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Veri Tablosu*

Testler	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	sd	İstatistik	sd
Akademik Başarı Testi Son Test	-1,02*	,32	-,20*	,63
Özyeterlik Ölçeği Testi Ön Test	-,45*	,18	-,22*	,35
Özyeterlik Ölçeği Testi Son Test	-,75*	,19	-,10*	,37

Elde edilen verilerin K-S Testi ve çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş, değerlerin -1,5; +1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde, verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir (Can, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırmada Amasya Valiliğinin 26.05.2022 tarihinde 44/50415571 sayılı yazısı ile Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

BULGULAR

1) “Deney grubu ve kontrol grubunun fen başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 5’te farklılaştırılmış öğretimin deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına etki edip etmediğine ilişkin ön test-son test verileri sunulmuştur.

Tablo 5

Fen Başarı Testi Ön Test Puanları ile Son Testlerine Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi

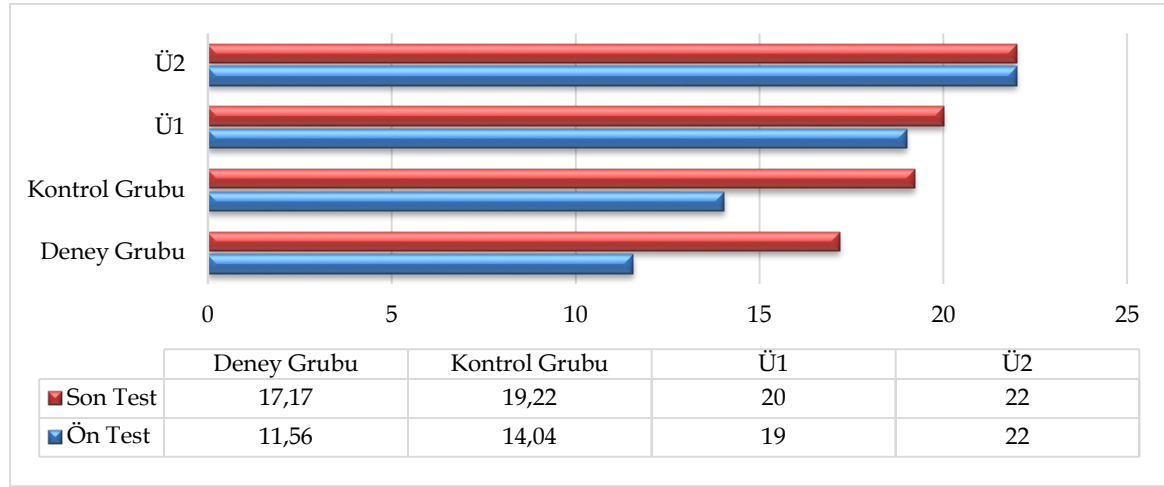
Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p*
Deney Grubu Ön Test	28	11,56	6,08	51,86	1,65	,11
Kontrol Grubu Ön Test	28	14,04	4,00			
Deney Grubu Son Test	24	17,17	6,40	42,63	1,23	,23
Kontrol Grubu Son Test	24	19,22	4,35			

p: Anlamlılık düzeyi, $p > ,05$

Tablo 5’e göre ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu $\bar{X}=11,56$, kontrol grubu $\bar{X}=14,04$, deney grubundaki Ü1 öğrencisinin ön test puanı 19, kontrol grubundaki Ü2 öğrencisinin ön test puanı 22 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlar, $t= 1,648$; $p \geq 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başarı testi ön-son test puanlarının dağılımına ilişkin grafiksel gösterimine Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2

Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının Dağılımı



Ü=Özel yetenekli öğrenci

Tablo 5 ve Şekil 2 çerçevesinde, son test puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu $\bar{X}=17,17$, kontrol grubu $\bar{X}=19,22$, deney grubundaki Ü1 öğrencisinin puanı 20, kontrol grubundaki Ü2 öğrencisinin puanı 22 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlar, $t= 1,23$; $p \geq 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- 2) "Deney ve kontrol grubunun fen bilimleri özyeterlik inançlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 6' da fen bilimleri özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test - son test bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6

Fen Bilimleri Özyeterlik İnançları Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

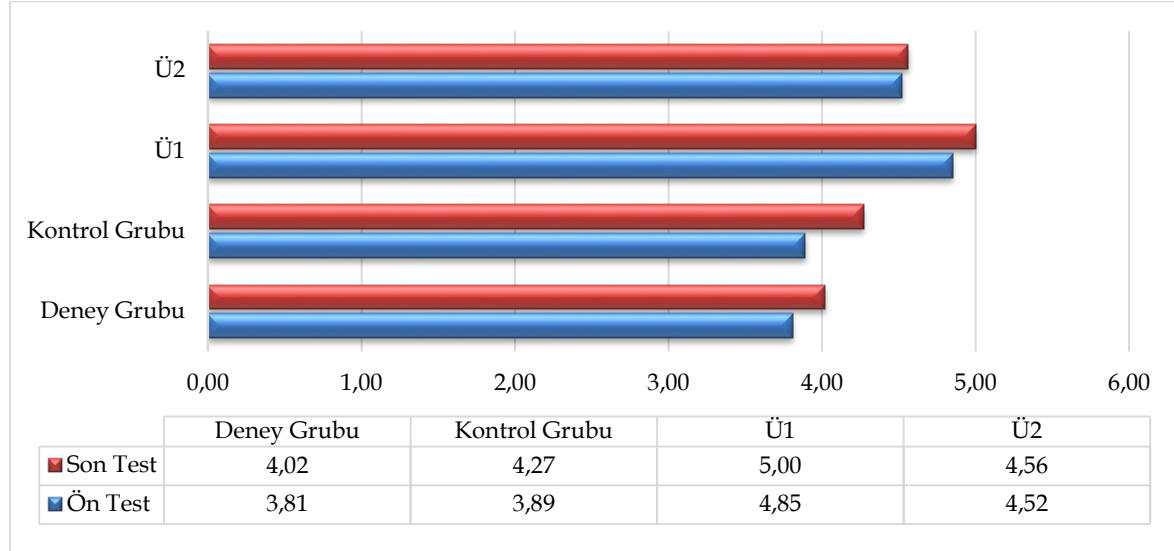
Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	28	3,81	,64	50,99	0,44	,30
Kontrol Grubu Ön Test	28	3,89	,53			
Deney Grubu Son Test	24	4,02	,77	41,03	1,41	,18
Kontrol Grubu Son Test	24	4,27	,54			

Tablo 6 incelendiğinde ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu $\bar{X}=3,81$, kontrol grubu $\bar{X}=3,89$, deney grubundaki Ü1 öğrencisinin ortalaması 4,85, kontrol grubundaki Ü2 öğrencisinin ortalaması 4,52 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara

göre $t_{sd} = 0,44$; $p \geq 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şekil 3

Fen Bilimleri Özyeterlik İnançları Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı



Tablo 6 ve Şekil 3 çerçevesinde, son test puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu $\bar{X}=4,02$, kontrol grubu $\bar{X}=4,27$, deney grubundaki Ü1 öğrencisinin puanı 5,00, kontrol grubundaki Ü2 öğrencisinin puanı 4,56 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlara göre $t = 1,41$; $p \geq 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 4. sınıf "Basit Elektrik Devreleri" ünitesinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin fen dersi başarılarına ve özyeterliklerine etkisi pandemi dönemi bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; farklılaştırma çalışmaları başlamadan önce uygulanan başarı testinde deney grubundaki öğrencilerin $\bar{X}=11,56$ ön test başarı testi ortalaması ile $\bar{X}=14,04$ ortalamaya sahip kontrol grubundaki öğrencilerden 2,48 puan geride oldukları, $t = 1,65$; $p \geq 0,05$ değerlerine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular deney öncesinde deney ve kontrol grubunun başarı değişkenine göre birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalar ön test puanları arasında bir farklılığın olmaması istenilir bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durum grupların homojenlik özellikleri bakımından deneysel işlemin etkisini tespit etmede güçlü bir rol oynamaktadır.

Deneysel çalışma sonrasında başarı testine ilişkin elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile kapanmaların, uzaktan eğitim süreçlerinin yaşandığı pandemi dönemini takiben yüz yüze gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, ilkökul öğrencilerinin fen başarılarına anlamlı düzeyde bir etkiye bulunmamıştır. Uygulamanın öğretim yılının son iki haftasında yapılmış olması, deneysel çalışmalarda iki haftalık sürenin çalışmaya dahil edilmesi dezavantajlı durumlardır. Bunun yanında pandemi döneminin getirmiş olduğu olumsuz durumları göz önünde tutmak önemli görülmektedir. Mevcut bulgular pandemi döneminin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve ders başarılarına olumsuz etkilerinin olabileceğini ortaya koymuştur (Aydın Ceran ve Ergül, 2022; Bakioğlu ve Çevik, 2022; Baz, 2021; Tunç ve Gök, 2022). Pandemi döneminde farklılaştırmayı konu alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Pandemi dönemi öncesinde yapılan çoğu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin başarı üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2020; Kutlu Abu, 2018; Solak, 2020; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2018; Tüfekçi, 2018; Yabaş ve Altun, 2009). Bu yönü ile çalışmadan elde edilen bulguların, diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılaştırma ile ilgili deneysel bir çalışma gerçekleştiren Solak (2020) tarafından yapılan çalışmada, başarı testinin öntest ($\bar{X}=7,24$) ve son test ($\bar{X}=25,16$) puan ortalamalarına bakıldığında, aradaki fark son test lehine 17,92 olarak çıkmıştır. Benzer şekilde; Kamran, Munir ve Wattoo (2019) tarafından farklı bir başarı testinin ön test ve son test sonuçlarında deney grubu ve son test lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öte yandan Bošnjak ve Križanac (2012) ilkökul kademesi matematik dersinde yapılan farklılaştırma çalışmaları sonucunda deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmesine de deney grubunun ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Bilir (2019) farklılaştırma kapsamında deney grubunun başarısının, kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şentürk (2017) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı olarak artırdığını ortaya koymuştur. Kutlu Abu (2018) ise Grid Modeline göre geliştirilen farklılaştırılmış fen etkinliklerinin, özel yetenekli olan ve olmayan çocukların öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada Çalikoğlu (2014), farklılaştırma uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerde bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Demir (2013) istasyon ve katlı öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmalar sonucunda son test

puanlarında deney grubunun puanlarının, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kaplan (2016) tarafından özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen farklılaştırma çalışmalarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve kavramsal anlama testlerinin tamamında son testler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Tüfekçi (2018) farklılaştırılmış öğretim tasarımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Umar ve Reis (2014), karma öğrenme tekniği ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, özel yeteneklilerin ders başarılarını arttırdığı tespit etmiştir.

İlgili alan yazınla farklılaşan bu bulgunun nedeni pandemi döneminden henüz çıkan öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları, derse odaklanma problemi, hastalanma korkusu, stres, sevdiklerini kaybetme korkusu vb. durumlar ile açıklanabilir (Tunç ve Gök, 2022). Pandemi döneminde yapılan araştırmalar ve veri toplama süreçleri sekteye uğramıştır (OECD, 2021). Karalis ve Raikou (2020) okulların kapatılmasıyla beraber birçok öğrencinin olumsuz duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadıkları çoğunlukla olumsuz sosyal ve duygusal gelişimler, sonrasında da eğitimsel araştırmalarda veri toplama süreçlerini olumsuz etkilemiş olabilir. Bunun yanında farklılaştırma uygulamalarının dönemin sonlarına yakın uygulanması, öğrencilerin elektrik konusu ile ilgili öğrenme sorunları, etkinliklere katılımlarını ve odaklanmalarını azaltmış olabilir.

Çalışmadan elde edilen bu bulgunun diğer bir nedeni, öğretmenlerin pandemi döneminde sosyal duygusal ve birçok açıdan olumsuz etkilenmeleri, farklılaştırma gibi farklı uygulamalara odaklanamamaları olabilir. Farklılaştırma gibi özel uygulamaların gerçekleştirilmesinde temel ihtiyaçların ve öğrenme ortamının uygun ve elverişli olması başarının elde edilmesinde ön koşuldur. Zengin ve farklı uygulamalar ortaya konulmuş olsa da, asıl önemli olan bunları uygulayan öğretmenlerin uygulamalarıdır. Dolayısıyla araştırma bulgularında ulaşılan anlamlı bir farklılığın bulunamamasının nedeni; farklılaştırma felsefesinden kaynaklanmadığı, deneysel müdahaleyi yapan araştırmacı, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan sınıfın öğretmeni ve öğrencilerin pandemi dönemindeki durumları ile açıklanabilir.

Fen ve teknoloji dersi özyeterlik ölçeğinin ön ve son testleri puanları ile birlikte incelendiğinde; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundaki öğrencilerin özyeterlik inançlarındaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazında fen bilimleri dersi yeterliği ile ilgili pandemi dönemi öncesinde veri toplanan

çalışmalarda Solak (2020) istasyon yönteminin öğrencilerin Fen bilimleri özyeterlik inançlarına olumlu bir etki yaptığını, Bilir (2019) farklılaştırılmış öğretimle ders işlenen deney grubunun tutum ön-son test puanlarında fene yönelik tutumlara olumlu yönde anlamlı bir etkide bulunduğunu tespit etmiştir. Şentürk (2017) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin fene yönelik tutumlarını anlamlı olarak artırdığını, Al-rsa'i ve Shugairat (2019) fen bilimleri öğretmenlerinin özellikle teknolojik araçlar kullanarak yaptıkları farklılaştırma çalışmalarının öğrencilerin tutum ve özyeterliklerine anlamlı katkı sağladığını bildirmiştir. Camcı Erdoğan ve Kahveci (2015) farklılaştırılmış programın, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını anlamlı derecede arttırdığını; Tüfekçi (2018) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine olan tutumlarını ve öğrencilerin özyeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi döneminde farklılaştırılmış öğretimin fen özyeterliliğine etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmadan elde edilen bu bulgular pandemi dönemi öncesi yapılan bazı çalışmalardan farklılık göstermektedir (Al-rsa'i ve Shugairat, 2019; Bilir, 2019; Camcı Erdoğan ve Kahveci, 2015; Solak, 2020; Şentürk, 2017; Tüfekçi, 2018). İlgili alanyazında pandemi döneminde öğrenme kayıplarının yoğun şekilde yaşandığına dair çeşitli araştırmalarla karşılaşmaktadır (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021; Ergür ve Güllü, 2022; Türk Tabipler Birliği [TTB], 2020). Bakioglu ve Çevik (2022) öğrencilerin pandemi sonrasında derslere odaklanma problemi yaşadıklarını, Kaffenberger (2021) pandemi sürecindeki öğrenme kayıplarının öğrencileri 1,5 yıl geriye götüreceğini, Tunç ve Gök (2022) pandeminin öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinden dolayı birçok öğrenme alanında sorunlar yaşayacaklarını tespit etmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen başarı testi ve özyeterlik ölçeği sonuçları birlikte ele alındığında, pandemi döneminde oluşan öğrenme kayıplarının yüksek olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen tarafından aktarım becerisi, öğrencilerin konuya ilgileri ve sene sonu olması nedeniyle de oluşan dezavantajlı durumların, çalışmanın bulgularını anlamlı bir farklılık oluşmayacak şekilde etkilediği söylenebilir. Pandemi döneminin sonuna denk gelen bu çalışmanın, başka araştırmalarda tekrarlanması ve sonuçların karşılaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- 1) Bu çalışmada pandeminin ve dönemin sonunun veri toplama sürecine ve uygulamalara olumsuz yansımalarının olduğu düşünülmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler pandemi döneminde sosyal, duygusal, psikolojik gibi çeşitli yönlerden dezavantajlar yaşamış olabilirler. İleriki çalışmalarda, bu konunun farklı zamanlarda yeniden ele alınıp değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- 2) Pandemi dönemiyle birlikte ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırmaya yönelik algıları veya özyeterlik inançlarında olumsuz değişimler meydana gelmiş olabilir. Fen alanında farklılaştırmayı uygulayan öğretmenlere etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması konularında nitelikli ve uzun süreli eğitimlerin verilmesi fayda sağlayabilir. Bu süreçte öğretmenlerin özel yetenekli olan ve olmayan tüm öğrencileri kapsayıcı ve farklılaştırmaya yönelik özyeterliklerini geliştirici uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alanoğlu, M. & Doğan Atalan, B. (2021). Öğretmen gözünden covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 34-47.
- Al-rsa'i, M. S. & Shugairat, M. (2019). Technology driven differentiated instruction in science teaching. *International Journal of Education*, 11(2), 15-24.
- Aydın Ceran, S. & Ergül, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul fen bilimleri dersi kapsamında öğrenme kayıplarının tespiti ve telafi yöntemleri. *Educational Academic Research*, 45, 35-50. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.1006145>
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2022). Uzaktan eğitim sonrası fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretime yönelik görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 384-401.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Batdal Karaduman, G. & Davaslıgil, Ü. (2020). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin özel yetenekli öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişime etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1305-1337.

- Baz, B. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Journal of Primary Education*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bilir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bošnjak, S. K. & Križanac, B. B. (2012). Impact of differentiated instruction on achievement in teaching mathematics to lower-stage grades. *Metodicki Obzori* 15, 7(2), 15-29.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Callahan, C. M., Moon, T. R. & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 20-49.
- Camcı Erdoğan, S. & Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 191-207.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (Ed.). Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (2. Baskı), (70). Ankara: Pegem Akademik.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). *Counseling gifted students*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. ed. pp 595-608). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ergür, F. & Güllü, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde fen öğretiminin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi*. International Marmara Social Sciences Congress (Imascon 2022 Spring) Proceedings Book (s. 146-154).

- Gökdere, M., Ayvacı, H. Ş. & Küçük, M. (2004). Özel yetenekli çocukların karşılaştıkları temel problemler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(313) 23-32.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Heller, K. A. & Schofield, N. J. (2000). *International trends and topics of research on giftedness and talent*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. ed. pp 123-140). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kamran, M., Munir, N. & Wattoo, R. M. (2019). A comparative exploration of the effect of differentiated teaching method vs. traditional method on students learning at 'A' level. *Global Social Sciences Review (GSSR)*, 4(1), 61-66.
- Kanlı, E. (2020). Hızlandırma stratejileri. Sak, U. (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karalis, T. & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Kettler, T. (2016). Why are economists evaluating the impact of gifted education? *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 81-89.
- Kış, A. & Dönmez, B. (2022). Millî eğitim dergisinin "Salgın sürecinde Türkiye' de ve dünyada eğitim" özel sayısında yer alan makalelere ilişkin bir meta sentez çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 51, (236), 3617-3656, DOI: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.948919>

- Kullik, J. A. & Kullik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kutlu Abu, N. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office Education, U.S. Government Printing Office, Washington.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Montgomery, D. (Ed.) (2003). *Gifted and talented children with special educational needs*. London: NACE/Fulton.
- Morelock, M. & Feldman, D. H. (2000). *Prodigies, savants and William syndrome: Windows into talent and cognition*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. ed. pp 227-241). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- OECD. (2021). <https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (2. Baskı), (s. 198). Ankara: Pegem Akademik.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2000). *The schoolwide enrichment model*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. ed. pp 367-382). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. (1. ed. pp 26-33). New York: Routledge.
- Şahin, F. (2015). Genel eğitim sınıflarındaki özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde müfredat farklılaştırma. Şahin, F. (Ed.). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik eğitsel stratejiler. Şahin, F. (Ed.). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, U. (2020). Türkiye' de ve dünyada özel yetenekliler eğitiminin tarihçesi. Sak, U. (Ed.). *Özel yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sinan, O., Şardağ, M., Salifoğlu, A., Salifoğlu, A., Çakır, C., Karabacak, Ü., & Karabacak, Ü. (2014). İlköğretim öğrencilerinin fen tutumları ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8 (1) , 68-100.
- Solak, M. (2020). *İlköğretim birinci kademe dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik özyeterliliklerine ve ders başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tabachnick B. G. & Fidell, I. S. (2013). *Using multivariate statistics* (8.nd Ed.). Pearson Education Limited.
- Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- Tatar, N., Yıldız Feyzioğlu, E., Akpınar, E. & Ergin Ö. (2009). A study on developing a self efficacy scale towards science and technology. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 263-280.
- TBB (2020). *Türk Tabipler Birliği, Covid-19 izleme kurul, 6. Ay değerlendirme raporu* (SS. 556-564), İstanbul: 17 Eylül 2020, ISBN 978-605-9665-58-2.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standarts-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28-33.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi vücudumuzu tanıyalım ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Tunç, Z. & Gök, B. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde ortaya çıkan öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(2), 471-497.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Umar, Ç. N. & Reis, Z. A. (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-30.
- Vainer, E. S., Gali, G. F. & Shakhina, I. Z. (2016). Historic overview of gifted education in foreign countries. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3, 588-594. <https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/2161/2024> adresinden erişilmiştir.
- Valiande, S. & Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ICT in mixed ability classrooms. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 169-184.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners (3. ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- VanTassel-Baska, J. & Wood, S. (2010). The integrated curriculum Model. *Learning And Individual Differences*, 20(4), 345-357.
- Warne, R. T. (2015). Five reasons to put the go back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15.
- Yabaş, D. & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Girişimcilik Becerileri Açısından Değerlendirilmesi¹

Harun ÇELİK^a, Mustafa Oğuz GENÇ^b, Orhan KARAMUSTAFAOĞLU^c

Yüklenme: 25.05.2023

Kabul: 08.11.2023

Yayınlanma: 31.11.2023

DOI: 10.30855/gjes.2023.09.03.007

Anahtar Kelimeler:

Bütünleştirilmiş Etkinlikler, Girişimcilik Becerileri, Fen Bilimleri Dersi, Fen Öğretimi

Keywords:

Integrated Activities, Entrepreneurship Skills, Science Lesson, Science Teaching

Makale Yazarları

a. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye
Orcid: 0000-0002-3096-8624
haruncelik@kku.edu.tr
Sorumlu Yazar

b Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye
Orcid: 0000-0002-1856-5822
oguzzgenc0606@gmail.com

c Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye
Orcid: 0000-0002-2542-0998
orseka@yahoo.com

ÖZET

Bilim, teknoloji, toplum ve birey etkileşiminde gerçekleşen endüstri 4.0 ve toplum 5.0 gelişmeleri bireyin öğrenme ekosistemini de değiştirmektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl ve yaşam becerileri ile donatılmış öğretim programları ve oluşturulan içerik, bütünleştirilmiş etkinliklerin yapılması gerekliliği ile fen bilimleri eğitimine katkı sağlamaktadır. Öğretim programında yaşam becerileri içerisinde yer alan altı beceriden biri olan girişimcilik becerisi, diğer beceriler ile bağlantılı çalışması bakımından ve becerilerin bireye kazandırılması noktasında yaşantı ve deneyim önemine bağlı olarak fen bilimleri dersinin avantajlı durumu dikkate alındığında etkinliklerin içeriğinin incelenmesi değerli görülmektedir. Çünkü bu beceriler fen bilimleri dersi kapsamında ders kitabında yer alan bütünleştirilmiş etkinlikler yolu ile öğrencilere kazandırılabilir. Çalışma, 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin incelenerek girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma probleminin doğası gereği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yöntemle dayalı doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Veriler Pektaş ve Çelik tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarından olan analitik rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ele alınan 28 adet etkinlikten sadece 4 adet etkinlik değerlendirme ölçütü açısından "Kabul edilebilir" düzeyde iken diğer 24 adet etkinliğin "Eksiği var" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilere girişimcilik becerilerinin kazandırılabilmesi için fen etkinliklerinin, bütünleştirilmiş etkinlikler açısından yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği, daha fazla girişimcilik becerisine ilişkin temaları destekler şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Etkinlikler, öğrencilerin beraber iş üretebilecekleri ve bu işi planlayabilecekleri uygulamalar bakımından zenginleştirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdığı, risk almaktan ve hata yapmaktan korkmadığı öğrenme ortamları için de etkinlikler planlanmalıdır. Bu bağlamda ders kitabında yer alan etkinlik ve deneyler, aktif öğrenme tekniği benimsenerek girişimcilik becerileri ile daha uyumlu hale getirilebilir.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, "Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu" kapsamında 25 Nisan 2023 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çelik, H., Genç, M. O. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 374-389.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.007>

Evaluation of 8th Grade Science Textbook Activities in terms of Entrepreneurship Skills

ABSTRACT

The developments of Industry 4.0 and Society 5.0, which occur in the interaction of science, technology, society, and individuals, are also changing the individual learning ecosystem. In this context, curriculum programs equipped with 21st-century and life skills, along with integrated activities, contribute to science education. The entrepreneurship skill, one of the six skills included in the life skills in the curriculum, is considered valuable to examine the content of the activities considering the advantageous situation of the science course in terms of working in connection with other skills and depending on the importance of experience. This is because students can acquire these skills through integrated activities in the textbook within the scope of the science course. The study was carried out to evaluate the activities in the 8th-grade science textbook regarding entrepreneurship skills. Due to the nature of the research problem, the document analysis technique based on the descriptive method, one of the qualitative research approaches, was used in this study. The data were evaluated using the analytical rubric developed by Pektaş and Çelik. Out of the 28 activities considered in the study, only 4 were found to be at an "acceptable" level in terms of evaluation criteria, while the other 24 were at a "needs improvement" level. From this point, it can be stated that the competencies of science activities in terms of integrated activities should be improved to provide students with entrepreneurship skills, and they should be organized in a way that supports themes related to more entrepreneurship skills. Activities should be enriched with practices where students can work together and plan their work. In addition, activities should be planned for learning environments where students take responsibility for their own learning, are not afraid to take risks, and are not afraid to make mistakes. In this context, the activities and experiments in the textbook can be designed to be more compatible with entrepreneurship skills by adopting the active learning technique.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, "Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu" kapsamında 25 Nisan 2023 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çelik, H., Genç, M. O. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 374-389.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.007>

GİRİŞ

21. yüzyılda gerçekleşen dördüncü endüstri devrimi (Endüstri 4.0) ve süper akıllı toplum anlayışı (Toplum 5.0) ile beraber 'girişimcilik' bireylerin sahip olması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimcilik birçok disiplini bünyesinde barındıran ve bireylerin günlük hayatta karşılarına çıkan problemi fark ederek probleme yönelik yenilikçi ve değer yaratan çözümler üretmelerine yardımcı olan bir beceridir. Girişimcilik becerileri bireylere eğitimle kazandırılabilir (Çelik ve Pektaş, 2022; Deveci ve Çepni, 2014; Yaman, 2023).

Deveci ve Seikkula-Leino (2018) girişimcilik çalışmalarının genelde kavramsal bir anlayışla verilmesini gerekçe göstererek bu anlayışla istenilen düzeyde girişimci yetiştirmede eksik kalınacağını işaret etmektedir. Bununla birlikte çocukluk ve gençlik çağında, bireyin hem girişimciliğin temel bilgilerini özümsemeye hem de zamanla devam eden girişimcilik becerileri ve tutumlarını geliştirmeye daha açık olduğunu iddia eden çalışmalar da yanlış öğretim anlayışını eleştirmektedir (Peterman ve Kennedy, 2003). Gasse (1985) ve Rodrigues vd. (2012) de bunu destekleyerek; bir kariyer seçeneği olarak serbest meslek olasılığı hala açıkken, ortaokul düzeyinde girişimcilik potansiyelinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini savunmakta ve tavsiye etmektedir. Ayrıca Vican ve Luketic (2013), öğrenci ile etkileşim içinde olan tüm eğitimcilerin, girişimci öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinden ve çocuklar ile gençler arasında girişimci yeterliliklerin geliştirilmesinden sorumlu olduklarını işaret etmektedir. Dolayısıyla çalışmalar öğretim programları üzerinden yeni bir pedagojik bakış açısıyla aktif öğretim anlayışına beklenti oluşturmaktadır. Çünkü öğrencilerin okullarda yaşam becerilerinin geliştirilmesi, onların ilerde iyi bir yaşam sürmesi adına oldukça önemlidir (Harari, 2018).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, "alana özgü beceriler" başlığı altında yaşam becerileri olarak "Analitik Düşünme, Karar Verme, Yaratıcı Düşünme, Girişimcilik, İletişim ve Takım Çalışması" becerileri yer almaktadır (MEB, 2018). Öğretim programlarında girişimcilik eğitimi, öğrencilerin öğrenim ve yaşamsal faaliyetlerini destekler nitelikte ilgili disiplinin öğretim programına gömülü olarak verilmektedir. Literatür incelendiğinde girişimcilerin bazı ortak özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu özellikler başlıklar haline şunlardır: Belirsizliğe hoşgörülü olma, bağımsızlığa ihtiyaç duyma, risk alabilme, yeniliklere açıklık, kendine güven, işbirliğine açık olma, iç kontrole sahip olma, yaratıcı düşünme becerisi, başarıya aç olma, proaktiflik, inisiyatif alma, çözüm ve fırsatlara açık olma, cesur olma, hırslı olma. Bu özellikler dikkate alındığında, sosyal ve

kültürel ortam, kişisel deneyimler ve eğitimin girişimciliğin temel belirleyicileri olduğu söylenebilir (Çelik, Bacanak ve Çakır, 2015). Dolayısıyla 21. yüzyıl ve yaşam becerileri ile donatılmış öğretim programları ve oluşturulan içerik bütünleştirilmiş etkinliklerin yapılması gerekliliği ile fen bilimleri eğitimine katkı sağlamaktadır.

Öğretim programları doğrultusunda geliştirilen ders kitaplarında etkinliklerin yaşam becerileri ile bütünleştirilmiş bir şekilde değişim sergilemesine yönelik bir bakış açısı, araştırmalara konu edilmelidir. Ancak dersler aracılığıyla verilen girişimcilik eğitiminin öğrencilerin girişimci olarak yetişmelerinde yetersiz kaldığını tespit eden çalışmalar mevcuttur (Bakırcı ve Öçsoy, 2017; Sarıtaş ve Yılmaz, 2022; Temizkan, 2014; Yurtseven, 2020). Benzer şekilde Seikkula-Leino ve diğerleri (2021) programlardaki etkinlik eksikliğinin etkili girişimcilik eğitimini engellediğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen eğitiminde girişimcilik eğitiminin benimsenmesini ve uygulanmasını teşvik etmek için daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Değer, İnaltekin ve Kirman-Bilgin, 2023).

Römer-Paakkanen ve Pekkala (2008), girişimciliği öğrenmenin, öğrencilerin kendi yollarını oluşturmalarına ve kişisel deneyimlerden öğrenmelerine izin verdiğinde en değerli olduğunu, çalışma modelleri aracılığıyla girişim hakkında bilgi edinmenin umulan sonuçları üretmediğini belirtmektedir. Fiet (2000), öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oyuncular olmasına neden olan eylem temelli bir pedagoji ve bunu başarmaya yardımcı olacak aktivitelerin önemli olduğunu belirtmektedir. Sarı, Çelik, Pektaş ve Yalçın'a (2022) göre; aktivitelere bağlı olarak problem çözme, yaratıcılık ve risk alma gibi becerileri uygulama fırsatı bulmak dolaylı olarak girişimcilik becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Böylelikle girişimcilik becerilerinin öğrencilere en etkili şekilde kazandırılması ve başarılı sonuçlara varılabilmesinin, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilip uygulanmasına bağlı olduğu düşünülebilir. Görüldüğü gibi girişimciliğe yönelik artan ilgi ve önem eğitim alanına da yansımaktadır ve bu nedenle öğrencilere girişimcilik becerilerini kazandırmanın yolları aranmaktadır (Pektaş ve Çelik, 2021). Bu durumda yapılması gereken aktif öğrenme içeriğinde mevcut ve/veya yeni öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda girişimcilik becerisi geliştirmek için bütünlük öğretim etkinlikleri çözüm olarak değerlendirilebilir.

Çalışmalar henüz daha kariyer planlaması noktasında iken öğrencilere, bütünlük bir pedagojik yaklaşımla ve aktif bir öğrenme fırsatı sağlayarak girişimcilik potansiyellerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Çelik ve

Pektaş, 2022). Dolayısıyla öğrencilere bir ders/disiplin içine gömülü bir öğretim programı çerçevesinde girişimcilik becerisini kazandırmak için öğrencilerin kendi fikirlerini deneyebilecekleri, edindikleri kazanımları uygulayabilecekleri ve hatta yenilikçi ve yaratıcı çözümler üretebilecekleri etkinlik içeriklerine yönlendirilmesi gerekmektedir (Bal İncebacak, 2022). Özetle girişimcilik becerisinin gelişimi yolculuğunda öğretim programları, öğrenme yaklaşımları ve de ders içi etkinliklerin uyum içerisinde hedefe yönelmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışma fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilere girişimcilik özelliği kazandırma durumunu sorgulaması bakımından önemlidir. Çünkü fen bilimleri dersi, doğası gereği daha fazla etkinlik ihtiva etmesine bağlı olarak öğrenme sürecinde aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Bu yaklaşımla fen bilimleri dersinde öğrencilere, fen mühendislik ve girişimcilik uygulamalarıyla, ders kitabında yer alan etkinlik ve deneyler aracılığı ile girişimcilik becerisinin kazandırılması daha kolay görünmektedir. Çalışma bu doğrultuda 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma dokümantasyon tekniği yolu ile elde edilen nitel veri analizine göre planlanmıştır. Doküman, araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir belge demektir. İncelenen dokümanlar, resmi ya da kişisel olabilir (Creswell, 2014). Araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılacak doküman çeşitleri; ders kitapları, kılavuzlar, kitap ve broşürler, günlükler, dergiler, program kayıtları, gazeteler, eğitimle ilgili resmi belgeler ve müfredat yönergeleridir (Labuschagne, 2003). Bu doğrultuda araştırma, 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesini amaçlamakta olup, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yönetime dayalı dokümantasyon tekniği ile planlanmıştır (Aktaş, 2019). Çalışma güncel öğretim programı ile uyumlu olarak ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onayı bulunan 2018 yılında basılmış olan 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

İşlem Basamakları

Verilerin toplanması sürecinde aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında kullanılan 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı seçilmiştir.

2. Ölçme aracı olan “Etkinlik Değerlendirme Rubriği” için geliştiricilerden gerekli izin alınmıştır.
3. Kullanılan değerlendirme rubriğine bağlı olarak 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinlikler, girişimcilik becerileri yönüyle iki araştırmacı tarafından analiz edilerek veriler sayısallaştırılmıştır. Puanlama sonucu elde edilen bulgular yorumlanarak değerlendirilmiştir. 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan 7 farklı üniteye ait toplam 28 adet etkinlik girişimcilik becerileri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda: 1. üniteye ait 1 adet etkinlik; 2. üniteye ait 3 adet etkinlik; 3. üniteye ait 5 adet etkinlik; 4. üniteye ait 10 adet etkinlik; 5. üniteye ait 3 adet etkinlik; 6. üniteye ait 3 adet etkinlik ve 7. üniteye ait 3 adet etkinlik incelemeye tabii tutulmuştur. Ders kitabından seçilen iki örnek Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Deneylere Ait Örnek Görseller

DENEY

KALDIRAÇLARDA YÜK VE KUVVET İLİŞKİSİNİ KAVRAYALIM

Gerekli Malzemeler: 1 m uzunluğunda cetvel, tahta blok, kitap.

Yapım Aşamaları

1. Cetveli tam orta noktasından tahta blokun üzerine koyunuz.
2. Cetvelin bir ucuna kitabı koyunuz.
3. Cetvelin kitap olmayan ucuna aşağı doğru kuvvet uygulayarak kitabı kaldırmaya çalışınız.
4. Tahta blok ile kitap arasındaki mesafeyi 80 cm yapınız. Cetvelin kitap olmayan ucuna aşağı doğru kuvvet uygulayarak kitabı kaldırmaya çalışınız.
5. Tahta blok ile kitap arasındaki mesafeyi 20 cm yapınız. Cetvelin kitap olmayan ucuna aşağı doğru kuvvet uygulayarak kitabı kaldırmaya çalışınız.



Sonuca Varma

1. Tahta blok ve kitap arasındaki mesafe arttıkça kitabı kaldırmak için cetvele uyguladığınız kuvvetin büyüklüğü nasıl değişti?
2. Tahta blok ve kuvveti uyguladığınız yer arasındaki mesafe arttıkça kitabı kaldırmak için cetvele uyguladığınız kuvvet nasıl değişti?

DENEY

SIVILARDA BASINCI GÖZLEMLEYELİM

Gerekli Malzemeler: plastik su şişesi, bant, su, cetvel, toplu iğne.

Yapım Aşamaları

1. Plastik su şişesinin altına, ortasına ve ağzının yakın kısmına toplu iğneyle eşit büyüklükte delikler açınız (Bu işlem sırasında öğretmeninizden yardım isteyiniz.). Plastik şişenin üzerine açtığınız deliklerin aynı hizada olmasına dikkat ediniz.
2. Delikleri bantla kapatınız.
3. Plastik su şişesini ağzına kadar suyla doldurunuz.
4. Plastik su şişesini, cetvelin başlangıç kısmına koyunuz.
5. Delikleri kapatan bantları açınız.
6. Suyun deliklerden ne kadar uzağa fıırdığını gözlemleyiniz.
7. Gözlemlerinizi aşağıdaki tabloya kaydediniz.

	Delğin Bulunduğu Konum		
	Plastik şişenin altında	Plastik şişenin ortasında	Plastik şişenin ağzına yakın kısmında
Suyun Fııkrırma Mesafesi (cm)			

Sonuca Varma

Suyun plastik şişelerdeki deliklerden farklı mesafelere fııkrırmasının sebebi nedir?

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pektaş ve Çelik (2021) tarafından geliştirilen “Etkinlik Değerlendirme Rubriği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında mevcut deneysel etkinlikler maddeleri aşağıda verilen rubrik üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 1*Etkinlik Değerlendirme Rubriğinde Yer Alan Maddeler***8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Etkinlik;**

- ✓ Verilen problemlerin çözümlerine ilişkin farklı bakış açılarına yer veren uygulamaları içermektedir.
- ✓ Öz yeterlik duygusunu geliştirecek şekilde bireysel algı ve düşüncelerin ifade edilmesine / paylaşımına fırsat vermektedir.
- ✓ Etkinlik yenilik arayışını destekler aktiviteler içermektedir.
- ✓ Öğrenenlerin birlikte örgütlenerek iş üretebilecekleri fırsatlar içermektedir.
- ✓ Öğrenenleri uygulama sürecinde iş planı yapmaya teşvik etmektedir.
- ✓ Hata yapmayı yargılamak yerine öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeyi hedeflemektedir.
- ✓ Başarma duygusunu destekleyen sunum ve değerlendirmelere fırsat vermektedir.
- ✓ Risk almanın girişimcilik eğitimi sürecinde önemli olduğunu işaret eden aktivitelere yer vermektedir.
- ✓ Değişen koşullar için alternatifler oluşturmanın önemini işaret eden aktivitelere yer vermektedir.
- ✓ İşbirlikçi grup çalışmalarında çözüm ve arayışlar noktasında esnek olmanın önemini işaret eden aktivitelere yer vermektedir.

Rubrikte her bir soruya karşılık gelen “eksiği var (1 puan)”, “kabul edilebilir (2 puan)” ve “iyi (3 puan)” seçenekleri işaretlenmiştir. Rubrikte her bir soruya verilen cevaplar 1.00 ve 3.00 puan aralığında değişmektedir. Ölçekte yer alan aralıkların eşitliğinden (2/3) faydalanılarak seçeneklere ait sınırlar Tablo 2’deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 2*Veri Toplama Aracı Derecelendirme Ölçeği*

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Eksiği var	1.00-1.66
2	Kabul edilebilir	1.67-2.33
3	İyi	2.34-3.00

Geçerlik ve Güvenirlik

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında mevcut olan deneysel etkinlikler, iki araştırmacı tarafından bireysel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacıların analizleri arasındaki tutarlık yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama

güvenirlilik formülü: Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) olarak kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde etmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

BULGULAR

8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan fen etkinliklerinin girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik destekleri bakımından hangi düzeyde olduğuna yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir. "Etkinlik Değerlendirme Rubriği" kullanılarak puanlanmış ve değerlendirilmiştir. Tablo 4 ise etkinlik bazında rubrik üzerinden sağlanan verilere göre bütüncül değerlendirmeleri yansıtmaktadır. Tablo 3'te verilen yetkinlik alanları "Etkinlik Değerlendirme Rubriği" maddelerinin her birinin bir girişimcilik yetkinliğine karşılık gelecek şekilde analiz sonuçlarını yansıtmaktadır.

Tablo 3

Ünite Etkinliklerinin Girişimcilik Yetkinliklerine Göre Analizi

Etkinlik Numarası	Girişimcilik yetkinliği	Yaratıcılık	Özyeterlilik	İnovasyon	İşbirlikçilik	İş planı	Cesaret	Başarma İhtiyacı	Risk Alma	Proaktivite	Belirsizliğe Tolerans
1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1
2	1	3	1	3	2	1	1	1	2	2	2
3	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1
4	3	2	1	3	2	2	3	1	1	1	1
5	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1
6	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
7	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1
8	1	3	1	1	3	1	1	1	2	1	1
9	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	3	1	3	3	2	1	1	1	1	1
11	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1
12	1	3	1	1	3	1	1	1	3	1	1
13	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1

Tablo 3*Devam*

14	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1
15	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1
16	1	3	1	3	2	1	1	1	1	1
17	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
18	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1
19	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
20	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
23	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
24	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1
25	3	3	1	1	1	2	2	1	1	1
26	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
27	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1
28	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1

Ünite etkinliklerinin girişimcilik yetkinliklerine göre analizini yansıtan Tablo 3 verileri; etkinliklerin girişimciliği destekleyen yetkinliklere yeterli desteği sağlamadığına işaret etmektedir. Çünkü bireyde bulunması gereken girişimcilik becerileri yönüyle yapılan etkinlikler; “özyeterlilik” ve “iş planı” oluşturma gibi yetkinlikleri destekleyen etkinlik içeriklerine sıklıkla, “iş birliği”, “cesaret”, “yaratıcılık”, “başarma ihtiyacı”, “yaratıcılık”, “proaktivite” ve “belirsizliğe tolerans” yetkinliklerinde ise sınırlı görülebilecek fırsatlar sağladığı görülmektedir.

Tablo 4*Etkinlik Değerlendirme Sonuçları*

No	Etkinliğin Adı	Etkinlik Ünite No	Etkinlik Toplam Puanı	Etkinliğin Ortalama Puanı	Değerlendirme Kategorisi
1	Dünyanın Güneş Etrafındaki Dolanımını Modelle Gösteriyorum	1	13	13/10=1,3	Eksiği var
2	DNA Modeli Oluşturalım	2	17	17/10=1,7	Kabul edilebilir
3	Mutasyon ve Modifikasyon Arasındaki Farkları Bulalım	2	17	17/10=1,7	Kabul edilebilir
4	Münazara Yapalım	2	19	19/10=1,9	Kabul edilebilir
5	Katılarda Basıncı Gözlemleyelim	3	13	13/10=1,3	Eksiği var
6	Sıvılarda Basıncı Gözlemleyelim	3	13	13/10=1,3	Eksiği var
7	Sıvılarda Basıncı Gözlemleyelim II	3	14	14/10=1,4	Eksiği var
8	Gazlarda Basıncı Gözlemleyelim	3	15	15/10=1,5	Eksiği var
9	Sıvılarda Basıncı Gözlemleyelim III	3	11	11/10=1,1	Eksiği var

Tablo 4*Devam*

10	Fiziksel ve Kimyasal Değişimleri Gözlemleyelim	4	17	17/10=1,7	Kabul edilebilir
11	Kimyasal Tepkimelerde Kütlelinin Korunumunu Gözlemleyelim	4	14	14/10=1,4	Eksiği var
12	Asit-Baz Ayırıcı Yapalım	4	16	16/10=1,6	Eksiği var
13	Bazı Maddelerin pH Değerlerini Belirleyelim	4	14	14/10=1,4	Eksiği var
14	Asitlerin ve Bazların Çeşitli Maddeler Üzerindeki Etkilerini Gözlemleyelim	4	13	13/10=1,3	Eksiği var
15	Maddenin Cinsinin Isınmaya Etkisini Gözlemleyelim	4	13	13/10=1,3	Eksiği var
16	Maddenin Kütlelerinin Isınmaya Etkisini Gözlemleyelim	4	15	15/10=1,5	Eksiği var
17	Maddeki Sıcaklık Artışının Isınmaya Etkisini Gözlemleyelim	4	12	12/10=1,2	Eksiği var
18	Hal Değişimini Gözlemliyorum	4	13	13/10=1,3	Eksiği var
19	Hal Değiştirmek İçin Gerekli Olan Isının Bağlı Olduğu Faktörleri Keşfedelim	4	14	14/10=1,4	Eksiği var
20	Makaraların Sağladığı Avantajları Gözlemleyelim	5	14	14/10=1,4	Eksiği var
21	Kaldıraçlarda Yük ve Kuvvet İlişisini Kavrayalım	5	12	12/10=1,2	Eksiği var
22	Eğik Düzlemin Sağladığı Avantajları Gözlemleyelim	5	14	14/10=1,4	Eksiği var
23	Fotosentezin Sonuçlarını Gözlemleyelim	6	14	14/10=1,4	Eksiği var
24	Madde Döngülerinin Önemini Sorgulayalım	6	13	13/10=1,3	Eksiği var
25	Çevre Sorunlarının Dünyanın Geleceğine Etkileri	6	16	16/10=1,6	Eksiği var
26	Cisimleri Elektriklendirelim	7	14	14/10=1,4	Eksiği var
27	Dokunarak Elektriklenmeyi Gözlemleyelim	7	13	13/10=1,3	Eksiği var
28	Etki ile Elektriklenmeyi Gözlemleyelim	7	12	14/10=1,4	Eksiği var
GENEL TOPLAM		7 Ünite	359	359/280=1,28	Eksiği var

Tablo 4'te yer alan etkinlik değerlendirme sonuçlarına bakıldığında 28 adet etkinlikten sadece 4 adet etkinlik değerlendirme ölçütü açısından "Kabul Edilebilir" düzeyde iken (%14.28), diğer 24 adet etkinliğin "Eksiği Var" düzeyinde olduğu görülmektedir (%85.72).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilere girişimcilik becerilerinin kazandırılabilmesi adına 8. sınıf ders kitabında yer alan fen etkinliklerinin, girişimcilik becerileri ile daha uyumlu olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Etkinliklerin deneysel aktivitelere yer vermesine bağlı olarak özyeterliliği desteklemesi ve deneysel süreci itibari ile iş planlaması içermesi beklenen durumdur. Ancak etkinlikler öğrencilerin özgün çözümler üretmelerine fırsatlar oluşturmadığı sürece etkinliklerin diğer girişimcilik yetkinliklerini desteklemede yeterli olmaması bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Bu eksiklik girişimcilik eğitiminin yaşantısal bir öğrenme ürünü olması gerekçesi ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Røe Ødegård (2003), pedagoji ile bütünleştirilmiş girişimciliği öğrenenlerin aktif olduğu, kişisel özellikler, yetenekler, bilgi ve becerilerin öğrenme sürecinin temelini oluşturduğu ve onu yönlendirdiği bir sosyal bağlamda gerçekleştirilen, eylem temelli öğretme ve öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte analiz etme, esneklik, dinamiklik, yaratıcılık, işbirliği gibi becerilerin gelişiminin ön planda olması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda etkinliklerde dikkat çelen ve baskın olan “Eksiği var” tespiti öğrencilerin girişimcilik becerisi yönüyle yeterince desteklenmediğini işaret etmektedir. Oysaki girişimciliğe ilişkin niteliklerin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması onların gelecekte birçok farklı alanda daha başarılı olmasını mümkün kılabilir (Sontay ve Karamustafaoglu, 2023; Yaman ve Sarışan Tungaç, 2022). Bu durumda 21. yüzyıl becerilerinin bireye kazandırılması noktasında aktif öğrenme sürecine verdiği destekle, laboratuvar aktiviteleri fen öğretiminde merkezi bir öneme sahiptir (Çelik, 2018). Sorgulayıcı yaklaşımın fen bilimleri dersinin vizyonunda yer almasıyla birlikte ders kitaplarında yer alan etkinlikler yönüyle; 7. ve 8. sınıflarda hem bilimsel süreç becerileri hem de yaşam becerilerinin gelişimi için öğrencinin etkinliği daha serbest düzenleyebileceği, güvenlik şartları içinde olası hata yapma fırsatının sağlanabileceği, açık-uçlu araştırmacı sorgulayıcı laboratuvar etkinlikleriyle donanımlı olması beklenmektedir (Çelik, Köken ve Kanat, 2021). Bu bağlamda fen laboratuvarlarına ilişkin yeni tasarımlar incelendiğinde, atölye kültüründe düşünme ve sorgulama becerilerinin ön planda olduğu görülmektedir (Veloso ve Marques, 2017). Etkinliklerin içeriklerinin bu bağlamda öğretim programında da belirtildiği üzere açık-uçlu, araştırmacı, sorgulayıcı yaklaşım çerçevesinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile uyumlu bir tasarımla yapılandırılması gerekmektedir.

Ders kitabında yer alan 28 etkinlik içinde sadece dört etkinlik kabul edilebilir

düzyeyde bir puan ortalaması yakalamıştır. Bu durum etkinlik içeriklerinin, öğrencilerin işbirlikçi ve takım çalışması bilinci ile etkileşecekleri öğrenme ortamında, ihtiyaç duyulanın gerisinde kaldığı sonucuna ulaştırmaktadır. Deneysel etkinlikler kadar etkinliklerin yapılabileceği güvenliği sağlanmış ve öğrenme fırsatlarına açık laboratuvar ortamlarının nicelik ve nitelik sorunu da bu olumsuz durumu tetiklemiş olabilir. Çünkü etkinlikler planlanırken laboratuvar kullanma kültürü kadar fiziki koşullar da dikkate alınmak durumundadır. Nitekim günümüz laboratuvar ortamları değerlendirildiğinde Yazıcı ve Özmen (2015), çalışmalarında öğretim programındaki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda bazı eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretim programının vizyonu aktif öğrenme ile öğrenme kalitesini artırma, bilimsel süreç becerisi ve girişimcilik becerisinin de yer aldığı yaşam becerilerini destekleme hedefleri üzerine kurgulanırken ders kitabında yer alan etkinliklerin gerçekleştirileceği fiziki ortamların nitelik bakımından yetersizliği girişimci bireyde olması gereken özellikleri geliştirme açısından yeterli ivme kazandıramamaktadır. Staub ve Staub (2022) ise girişimciliği gelecek yaşama bir hazırlık penceresinden değerlendirmekte; kişilik, girişimciyi belirli bir yola yönlendirdiğinden, potansiyel bir girişimcinin iyi tasarlanmış bir örgün eğitimden kazanacakları olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme çıktılarını yönlendiren girişimcinin etkileşimi ve kişiliği ile ders veya programda yer alan eğitim/öğretim etkinlikleri arasında oldukça sıkı bağlar mevcuttur.

ÖNERİLER

1. Etkinliklerin girişimci bireyde olması gereken özellikleri desteklemesi bakımından yeterli desteği sağlamaktan uzak olmasına bağlı olarak araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur. Etkinliklerdeki eksiklikler dikkate alındığında, öğrencilerin beraber iş üretebilecekleri ve bu işi planlayabilecekleri uygulamalar bakımından zenginleştirilmesi önerilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdıkları, risk almaktan ve hata yapmaktan korkmadıkları ortamlar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda ders kitabında yer alan etkinlik ve deneyler, aktif öğrenme yaklaşımı benimsenerek girişimcilik becerileri ile daha uyumlu hale getirilebilir.
2. Aktif öğrenme; öğrenmenin, ağırlıklı olarak öğrenen bireyin sorumluluğunda bir öğrenme biçimidir. Fen öğretiminde aktif öğrenme süreci uygulanır ise öğrenciler girişimcilik becerilerine daha kolay sahip olabileceklerdir. Bu bağlamda 8. sınıf ders

kitabında yer alan etkinlikler öğrencileri plan-program yapmaya ve sorumluluk almaya yönlendirmelidir.

3. Öğrencinin risk almaktan ve hata yapmaktan korkmadığı, bilimsel bilgiye kendi çabalarıyla ulaşabileceği uygulamalara yer verilmelidir. Bu sayede öğrenciler 21. yüzyıl yaşam becerileri içerisinde son derece önemli bir yere sahip olan girişimcilik becerileri açısından kendisini geliştirecek ve çağa ayak uydurabileceklerdir.
4. Araştırma, 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinlikleri ile sınırlandırılarak yapılmıştır. Araştırmacılar fen etkinliklerinin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesini; farklı öğretim kademelerinde yer alan ders kitapları ve değerlendirme ölçekleri ile sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Aktaş, M.C., (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 114-135). Ankara: Pegem Akademi
- Bakırcı, H. & Öçsoy, K. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 256-276.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelik, H. (2018). Laboratuvar yaklaşımları ile fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Tezel, Ö., & U. Sarı (Ed.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi içinde* (s. 240-279). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H., Bacanak, A. & Çakır, E. (2015). Fen laboratuvarı girişimcilik ölçeği geliştirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Çelik, H. & Pektaş, H.M. (2022). Girişimcilik becerisini geliştirme strateji, yöntem ve teknikleri. S. Yaman, & H. Çelik (Ed.), *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi içinde* (s. 245-272). Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, H., Köken, O. & Kanat, H. (2021). Fen bilgisi öğretmenlerinin sorgulayıcı yaklaşıma uygun laboratuvar kullanım yeterlikleri ve karşılaşılan sorunlar. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 196- 223. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.005>
- Değer, T., İnaltekin, T. & Kirman-Bilgin, A. (2023). Investigating the effectiveness of life skills training guide on pre-service science teachers' development of professional

- knowledge regarding entrepreneurship skills. *Science Insights Education Frontiers*, 15(2), 2325-2353.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-47.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105- 148.
- Fiet, J. (2000), The pedagogical side of entrepreneurship theory, *Journal of Business Venturing*, 16(2), 101-117.
- Gasse, Y. (1985), A Strategy for the promotion and identification of potential entrepreneurs at the secondaryschool level. Hornaday, J.A., E.B. Shils, J.A. Timmons ve K.H. Vesper (der.), In *Frontiers of entrepreneurship research*, (538-559), Wellesley, MA: Babson College.
- Harari Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. (Çev. Selin Sıral), İstanbul: Kolektif Kitap.
- İncebacak Bal, B. (2022). Girişimcilik eğitimi modelleri. A. Kirman Bilgin (Ed.), *Fen bilimlerinde girişimcilik eğitimi ve 5. - 6. - 7. - 8. sınıf bütünleştirilmiş örnek etkinlikler içinde* (s. 41-88). İstanbul: Efe Akademi Yayınları
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Pektaş, N. & Çelik, H. (2021). Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, 1(1), 49 - 56.
- Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), 129-144.

- Rodrigues, R.G., Dinis, A., do Paço, A., Ferreira, J. & Raposo, M. (2012). The effect of an entrepreneurial training programme on entrepreneurial traits and intention of secondary students. In T. BurgerHelmche (Ed.), *Entrepreneurship: Born, made and educated* (77-92). Rijeka, Croatia: InTech.
- Römer-Paakkanen, T. (2011). Lessons learned from connecting doctoral studies and research on entrepreneurship into teacher's work at University of Applied Sciences. *In 8th ESU Conference on Entrepreneurship* (2011),1-17. Universidad de Sevilla.
- Römer-Paakkanen, Tarja, and Auli Pekkala. 2008. "Generating Entrepreneurship and new Learning Environments from Students' Free-Time Activities and Hobbies." *Liiketaloudellinen Aikakauskirja [Finnish Journal of Business Economics]*, 3, 341-361.
- Røe Ødegård, I. K. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. Ålærei dilemma og kaos* [Learning processes in pedagogical entrepreneurship. To learn in dilemmas and chaos; in Norwegian]. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Sarı, U., Çelik, H., Pektaş, H. M. & Yalçın, S. (2022). Effects of STEM-focused Arduino practical activities on problem-solving and entrepreneurship skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 140-154. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.7293>
- Seikkula-Leino, J., Salomaa, M., Jónsdóttir, S. R., McCallum, E. & Israel, H. (2021). EU policies driving entrepreneurial com-petences – Reflections from the case of EntreComp. *Sustainability*, 13(15), 8178. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13158178>
- Sarıtaş, B. & Yılmaz, A. (2022). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1137-1160.
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 53-72. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.01.003>
- Staub, S. & Staub, D. F. (2022). Girişimcilik eğitiminde öğrenci öğrenme çıktıları. S. Yaman, H. Çelik (Ed.), *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi içinde* (s. 327-350). Ankara: Pegem Akademi.

- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Veloso, L., & Marques, J.S. (2017). Designing science laboratories: Learning environments, school architecture and teaching and learning models. *Learning Environments Research*, 20, 221-248.
- Vican, D. & Luketić, D. (2013). Self-assessment of Croatian elementary school pupils on the entrepreneurial initiative. *Management*, 18(2), 57-79.
- Yaman, S. (2023). Girişimci düşünme becerisi. G. Ekici (Ed.), *Düşünme becerileri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı* içinde, s.293-331, Vizetek Yayıncılık.
- Yaman, S. & Sarışan Tungaç, A. (2022). Okul dışı ortamlarda girişimcilik eğitimi ve uygulamaları. S. Yaman & H. Çelik (Eds.), *Teoriden uygulamaya girişimcilik eğitimi* içinde, s. 275-292, Pegem Akademi.
- Yazıcı, E. K. & Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 92-117.
- Yurtseven, R. (2020). İlkokulda girişimcilik eğitimi: Amaç, içerik ve öğretim süreci. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 135-153.