

ARAŞTIRMA VE DENEYİM
DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE
JOURNAL (REJ)

Cilt 8 Sayı 2
Aralık 2023

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

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

ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERĐİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 8 Sayı 2
Aralık 2023

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Yavuz Selim Bulut, Ramazan Alabaş. **Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Görüşlerine Göre Okul Değerleri.....184-210**

Ali Göçer, Kadir Şahin. **Suriyeli Öğrencilerin Buldukları Sınıflarda Yürütölen Eğitimin Niteliğinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....211-227**

Burcu Karakuzu, Sibel Saraçoğlu, Oktay Bektaş . **Ulusal Alan Yazında Fen Eğitiminde Web 2.0 Araçları Konulu Çalışmaların Sistematiik İncelemesi.....228-249**

Duygu Kombakçı, Elif Benzer, Hale Bayram. **Çevre Sorunlarını Ve Eylemlerini Araştırma Ve Değerlendirme (Çsead) Modeline Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına ve Kavram Anlamalarına Etkisi.....250-270**

E-ISSN: 2548-1282

Web sitesi: <http://dergipark.gov.tr/adeder>

E-Mail adresi: adedereditor@gmail.com

HAKEM KURULU

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet FİDAN, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç.Dr. Nurcan KAHRAMAN, Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Ö. Üyesi Kibar SUNGUR GÜL, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Seyide EROĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı

OKUL YÖNETİCİSİ, ÖĞRETMEN VE VELİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL DEĞERLERİ*

SCHOOL VALUES ACCORDING TO THE VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS, TEACHERS AND PARENTS

Araştırma Makalesi

Yavuz Selim BULUT¹ Ramazan ALABAŞ²

Makale gönderim tarihi: 13 Eylül 2023

Makale kabul tarihi : 27 Aralık 2023

Özet

Bu araştırmanın amacı okul değerlerinin okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir. Araştırma nitel durum çalışması yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma, Samsun ilinin Atakum, Bafra ve Ondokuzmayıs ilçelerinden seçilen ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinden sosyoekonomik düzeyleri farklılık gösteren toplamda 28 okul içinden; 30 okul yöneticisi, 35 öğretmen ve 33 öğrenci velisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş, veriler betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çoğunluğunun okullarında ilk sırada önemsenen değer olarak adalet değerini; eksikliğini hissettikleri değer olarak ise saygı ve başarı değerini daha sık ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun okullarında ilk sırada önem verilen değer olarak saygı ve dürüstlük değerini ve okullarında eksikliğini hissettikleri değer olarak ise çalışma azmi ve mutluluk değerlerini daha fazla belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Veliler ise okullarda önemsenen değer olarak çalışkanlık ve saygı değerini, okullarda eksikliğini hissettikleri değer olarak da yaratıcılık değerini daha sık ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinde okuldaki değerlerin hayata geçirilmesinde ailenin önemi ortaya çıkmış ve öğretmenlerin rol model olarak değerleri hayata geçirilebildiği ifade edilirken, değerlerin hayata geçirilmesinin önünde en fazla engel teşkil eden unsurun medya olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, okul değerleri, ilköğretim okulları, ortaöğretim okulları, yönetici, öğretmen, veli.

Abstract

The purpose of this study was to determine school values in line with the views of school administrators, teachers, and parents. The study was conducted with the multiple case study approach by the qualitative research approach. The study group was determined via the maximum variety of sampling among purposeful sampling methods. The study was carried out with 35 teachers, 30 administrators, and 33 parents from a total of 28 schools with primary, secondary, and high school levels, which were chosen from Atakum, Bafra, and Ondokuzmayıs districts of the province of Samsun and had different socio-economic levels. The study data were obtained via semi-structured interview forms and were analyzed with the descriptive analysis and content analysis approach. As a result of the study, it was revealed that most school administrators usually expressed justice as the most regarded value and respect and success as lacking values in their school. It was concluded that teachers usually expressed respect and honesty as the most regarded values, and ambition to work and happiness as lacking values in their school. It was determined that parents usually expressed industriousness and respect as the most regarded values and creativity as lacking values in their school. Participants' views revealed the importance of family in actualizing values in school, and it was stated that while teachers, as role models, were able to actualize values, it is concluded that the media is the biggest obstacle to realizing values.

Keywords: Value, school values, primary education schools, secondary education schools, administrator, teacher, parent.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yavuzselimbulut@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0009-3361-6454

2 , Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ramazanalabas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9278-2534

GİRİŞ

İlgi alanı yalnızca sosyal bilimlere dair disiplinlerle sınırlandırılmayacak olan değer kavramı, bilimsel araştırmalarda ve günlük hayatta üzerinde en fazla durulan konulardan birisidir. Değer, toplum tarafından sahip olunan veya bağlı bulunduğu kültürü oluşturan inanç, fikir ve normlar sistemin her birisidir (Ülken, 1969). Değerler, temelde insan eylemlerini seçme, meşrulaştırma ve olayları değerlendirmede ölçek olarak kullanılmakta (Vatandaş, 2003), neyin istenilen, önemli, faydalı ve değerli olduğuna ilişkin öne sürülen açık ya da örtük inançları oluşturmaktadır (Lazaridou, 2007). Bireyler davranışlarına yön veren değerleri yaşamlarını sürdürmede referans çerçevesi olarak kabul etmektedir (Uygun, 2004). Bu bağlamda değerler insanın bütün eylemlerini özellikle de ahlaki eylemlerini belirleyen (Gündüz, 2016) ve bireylerin düşünceleri yanında davranış şekillerini de etkileyen inançlar bütünü olarak kabul edilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014). Göreceli bir kavram olan değerlerin bir ucunda insan diğer ucunda da onu şekillendiren toplum bulunur (Yinilmez Akagündüz, 2017).

Bireylerle olduğu kadar toplumsal sistemle de ilişkili olduğu kabul edilen değerler (Sezgin, 2014), toplumun varlığı ve geleceği açısından büyük rol oynar (Uygun ve diğerleri, 2022). Değerler en küçük toplumsal birim olan aileden başladığı için ailedeki ahengin toplumsal yapıyı daha sağlıklı hale getirmesi söz konusudur (Akagündüz, 2015). Bununla bağlantılı olarak değerler, grup yaşamında düzenlilik sağlama yolu olarak kabul edilen sosyalizasyon sürecinin (Fichter, 2001) de önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Bireylerin sosyalizasyon sürecinde okulların önemli bir yeri vardır. Sosyal bir sistem olan okullar (Çelik, 2015), ailede küçük yaşlardan itibaren öğrenilen değerlerin korunduğu ve pekiştirildiği yerler olma yanında yeni ve daha farklı değerleri de kazandıran mekânlardır. Dolayısıyla hem toplumun hem de bireyin yaşamının şekillenmesinde rol oynayan değerler eğitim müfredatları aracılığıyla okullarda yer almaktadır (Demir, 2018).

Değerler insanlardan kaynaklanmakla birlikte bireysel değerlerin ötesinde kurumsal değerlerden de söz edilir (Argandoña, 2003). Dolayısıyla kişilerin sahip olduğu değerler gibi kurumların da sahip olduğu değerler vardır (Pang, 1996) ve bunlar kurumun amaç ve hedefleri için temel oluşturur (Posner, 2010). Başarılı kuruluşların çoğu sahip olduğu temel değerleri açıkça belirtir, tartışır ve zaman zaman günceller (Allison & Kaye, 2015).

Değerler inançlarla birlikte örgüt kültürünü oluşturur (Schein, 2004). Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve genel olarak okul çevresi tarafından ortak bir şekilde oluşturulan okul kültürü (Kaysılı, 2020) içerisinde değerlerin etkilediği birçok alandan bahsedilebilir. Okul değerleri, okul üyeleri tarafından örtük ve açık bir şekilde paylaşılan neyin doğru neyin yanlış, neyin istenilen neyin istenilmeyen olduğuna dair görüşleri içermektedir (Daniel ve diğerleri, 2013). Bu değerler aynı zamanda okulun önemli gördüğü şeylerin özünü oluşturmaktadır (Peterson ve Deal, 2002). Bu durumda okul değerleri, okuldaki günlük işlerin bir parçası olma rolünü de üstlenmekte, örneğin saygının okul değeri olarak belirlendiği bir eğitim kurumunda insanların başkalarına anlayış ve ilgiyle davranması beklenmektedir (Stolp ve Smith, 1995). Değerler, kurumlardaki ilişkileri bir arada tutan tutkal olarak da görülebilir (Treviño ve diğerleri, 2000). Bu açıdan okulda benimsenen değerler, öncelikle okuldan hizmet alanlar (öğrenci-veli) ve okulda hizmet verenler (okul yönetimi, öğretmenler, diğer çalışanlar) arasında; sonrasında ise okulun tüm paydaşları ile kurduğu ilişkilerin niteliğinde etkili olmaktadır.

Okul kültüründe değerlerin etkilediği alanlardan bir diğeri de okulun temel görevi olan eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesidir. Okulda paylaşılan ortak değerler eğitim-öğretime ilişkin ortak bir anlayışın oluşmasına yardımcı olur (Sezgin, 2014). Okulun temel değerleri (örneğin kişisel gelişim, bireysel özgürlük ve katılımcı vatandaşlık), okulların bütün pedagojik faaliyetlerinde dikkate alınır (Husu, 2006). Akademik öğretimin ötesinde, okulların öğrencilerde karakter şekillendirme, onlara merak, başarı, iyilikseverlik ve vatandaşlık gibi değerler kazandırmada önemli bir rol oynadığı konusunda geniş bir fikir birliği vardır (Berson ve Oreg, 2016). Formal ya da informal eğitim öğretim süreçlerinin temel özelliklerden birisi, bireylere belirli değerlerin etkinlikler içerisinde doğrudan veya dolaylı bir şekilde kazandırılmasıdır (Zabun, 2013). Okullarda değer aktarımı müfredatın bir parçası olarak doğrudan değerler eğitimi programları ya da genellikle de okul atmosferinin şekillendirici

etkisi içinde gerçekleşir (Hofmann-Towfigh, 2007). Dolayısıyla okullardaki formal öğretim uygulamaları içerisinde nesiller arası kültürel devamlılığın sağlanması amacıyla örtük ya da açık bir şekilde değerlerin korunması ve aktarılmasına yönelik çabalar görülmekte, öğretim programları değerlere yer vermekte ve okullar değerler eğitimi programlarını işe koşturmaktadır. Türkiye’de halen uygulanmakta olan 2018 öğretim programları “değer”ler esas alınarak hazırlanmış, programlar değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırmayı amaçlamış, programlarda değerlere önem verilmiş, değerler sadece belirli dersler ile sınırlandırılmadan her dersin öğretim programında ele alınmıştır (Alabaş, 2020).

Değerler, kurumların her kademesinde her gün alınan yüzlerce karara sessizce yön vermekte (Posner, 2010) ve kurumda çalışanın davranışını doğrudan etkilemektedir (Finegan, 2000). Bu bağlamda okulun sahip olduğu bir değer okul yöneticisi ya da öğretmenin davranışını düşündüğünden farklı bir yöne doğru çevirebilir. Örneğin okulun sahip olduğu eşitlik değeri okul çalışanları tarafından eşitsiz uygulamalara yönelik davranışlarda caydırıcı bir güç olarak kendisini gösterebilir ve eşitsiz sonuca yol açan davranış terkedilebilir.

Okul değerleri ailelerin eğitimden beklentileri arasındaki ölçütlerden birisi de olmaktadır (Schneider ve diğerleri, 1998). Okulun sahip olduğu değerler aynı zamanda kurumun çalışanını belirlemede ölçüt olmaktadır. Çalışanların örgüt değerlerinin kendi değerleriyle örtüştüğünü hissettikleri kurumlarda çalışmaktan zevk duyacakları göz önünde bulundurularak işe alınacakların seçiminde örgütün değerleri ile uyumluluk da aranmaktadır (Farooqui & Nagendra, 2014).

Değerler, dayanışma araçları olarak da işlev görür (Fichter, 2001). Bu bağlamda, okul kültürü içerisinde yer alan bireylerin paylaştıkları ortak değerler onların davranışlarını harekete geçirmede ve yaşadıkları sorunlarla baş etmede birlik ve dayanışma içinde olmaları konusunda yol gösterici olabilmektedir. Bütün bunlardan hareketle öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler ve okulun ilişki içinde olduğu bütün çevre/paydaşlar tarafından zaman içinde oluşan ve özellikle öğretmen, öğrenci ile okul yöneticilerinin oluşmasına yardım ettiği, bir taraftan da onların davranışlarını şekillendiren okul kültürü üzerinde değerlerin büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Okullardaki hâkim değerler kurum tarafından yayımlanan misyon ifadelerinde görülebilir. Bunun yanında bazı okullar “Temel Değerler, Değerler” vb. başlık ile sahip olduğu değerleri kamuoyuna duyurabilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, okulların değerlerini belirleme yönelik sınırlı sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır (Fidan, 2015; Genç, 2016; Kaçmaz, 2015; Lalek, 2007; Özen, 2008; Turan ve Aktan, 2008; Yıldırım, 2012; Yılmaz, 2006). Bu çalışmalar daha fazla ilköğretim okullarındaki değerleri belirlemeye yönelik olup ilköğretim kurumları yanında ortaöğretim kurumlarının mevcut okul değerleri ve bunların uygulanma durumu ile okulda eksikliği hissedilen değerlerin okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Toplumun sahip olduğu değerlerinin yaşatılıp aktarılması, toplumdaki her bireyin olduğu kadar kurumların da ortak sorumluluğundadır. Küçük yaşlardan itibaren bireylere formal olarak hizmet veren bir kurum olarak okullar değerlerin aktarımını açık ya da örtük şekilde üstlenmektedir. Değerlerin okullar yoluyla aktarımı yanında okullardaki faaliyetleri yönlendiren okula özgü anlayışı meydana getirme durumu da söz konusudur. Kurumların içinde barındırdığı değerler hem kurumun hem de toplum kültürünün ayakta durmasında önemli rol oynar. Sosyalizasyonun sağlandığı ortamlardan birisi olan okulların sahip olduğu değerler, eğitimin toplumsal temellerini oluşturan önemli unsurlardan birisidir. Bütün bunlardan hareketle, bu çalışma Türkiye’deki okul değerlerini okul yöneticileri, öğretmenler ve okul ile olan yakın ilişkisi dolayısıyla da velilerin görüşleri çerçevesinde belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi; “okul değerleri hakkında okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda dört araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Okul yöneticisi, öğretmen ve veliler değer kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin okullarda önem verilen değerler ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin okullardaki değerlerin hayata geçip geçmemesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. Okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin okullarda eksikliğini hissettikleri değerler ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel metodoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmada olayın derinlemesine, kendi doğal ortamında, karmaşıklığı ve bağlamı göz önünde bulundurarak anlamlandırması amaçladığı (Punch, 2005) ve araştırmacının kontrolünde olmayan bir olgunun ya da kavramın derinlemesine incelenmesine imkân tanıdığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada 2020 yılı öncesi toplanan veriler kullanıldığı için etik kurul onayı alınmamakla birlikte Samsun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 30.05.2019 tarihli 27485554-605.01-E.10709993 sayılı yazı ile izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

Örneklem / Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 yılında Samsun ili Bafra, Ondokuzmayıs ve Atakum ilçelerindeki sosyoekonomik açıdan farklılıklar gösteren 8 ilkokul, 12 ortaokul ve 8 lisede görevli 30 okul yöneticisi, 35 öğretmen ve çocukları bu okullara devam eden 33 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Okulların tamamı devlet okuludur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmaktaki hedef, çeşitlilik gösteren faktörlere rağmen ortak olguların var olup olmadığını belirlemeye çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemi farklı boyutları ile incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için okul kademeleri belirli bir kademedan seçilmemiş, farklı düzeydeki (ilkokul, ortaokul ve lise) okullarda araştırma yürütülmüş, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verilerinden faydalanılarak okulların sosyoekonomik durumları dikkate alınmış ve katılımcı seçiminde yöneticilerin müdür ve müdür yardımcısı olması, yönetici ve öğretmenlerin farklı branşlardan, farklı mesleki kıdeme sahip olması ve velilerin ise farklı düzeylerde çocukları eğitim görmesine dikkat edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademeleri, okul türleri ile çocukları öğrenim gören velilerin hangi kademe ve okul türünden seçildiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri ile çocuklarının devam ettiği eğitim kademesine göre velilere ait bilgiler

Okul Türü	Okul Sayısı	Okul Yöneticisi				Öğretmen			Veli					
		Müdür		Müdür Yard.		F	f	%	Okul Sayısı	f	%			
		f	%	f	%									
İlkokul	8	4	13.3	5	16.6	9	11	31.4	5	10	30.3			
Ortaokul	12	4	13.3	7	23.3	11	14	39.9	5	12	36.3			
	AL	2	1	3.3	1	3.3	2	3	8.5	1	3	9		
	FL	1	-	1	3.3	1	2	5.7	1	2	6			
Lise	MTA	2	8	1	3.3	2	6.6	3	3	8.5	1	5	3	9
	L													
	AİHL	3	1	3.3	3	10	4	2	5.7	2	3	9		
Toplam			11	36.6	19	63.3	30	35	100	15	33	100		

(AL: Anadolu Lisesi, FL: Fen Lisesi, MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi)

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin %36,6’sı müdür, %63,3’ü müdür yardımcısıdır. Öğretmenlerin %31,4’ü ilkokulda, %39,9’u ortaokulda ve %28,4’ü ise lisede görev yapmaktadır. Çocukları ilkokula devam eden 10 (%30,3), ortaokulda eğitim gören 12 (%36,3) ve lisede çocukları öğrenim gören 11 (%33,3) veli araştırmaya katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branşa Göre Kişi Sayısı	Okul Yöneticileri					Öğretmenler				
	İ	O	L	Toplam	%	İ	O	L	Toplam	%
Sınıf	8	0	0	8	26.6	9	0	0	9	25.7
Türkçe	0	1	0	1	3.3	0	3	0	3	8.5
İngilizce	0	1	2	3	9.9	1	2	2	5	14.2
Tarih	0	0	1	1	3.3	0	0	2	2	5.7
Matematik	0	1	0	1	3.3	0	1	0	1	2.8
Türk Dili ve Edebiyatı	0	0	2	2	6.6	0	0	1	1	2.8
Beden Eğitimi	0	1	1	2	6.6	0	2	1	3	8.5
Kimya	0	0	1	1	3.3	0	0	1	1	2.8
Sosyal Bilgiler	0	3	0	3	9.9	0	1	0	1	2.8
Din Kültürü ve A. B.	1	2	1	4	13.3	1	3	2	6	17.4
Fen bilimleri	0	2	0	2	6.6	0	1	0	1	2.8
Meslek Dersleri	0	0	2	2	6.6	0	1	1	2	5.7
Toplam	9	11	10	30	100	11	14	10	35	100

(İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise)

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı grubu oluşturan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitli branşlardan oluşturulduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştığı, çocuklarının öğrenim gördükleri eğitim kademesine göre velilerin ise kişisel özelliklerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcıların kişisel özellikleri

		İlk	Orta	Lise	İlk Orta Lise				
Okul Yöneticisi	Yaş	18-24 Arası			Mesleki Kıdem	1-5 Yıl			
		25-34 Arası	2	1		6-10 Yıl	1	1	
		35-44 Arası	2	4	3	11-15 Yıl	3	4	2
		45-54 Arası	5	5	7	16-20 Yıl	5	5	7
		55+		1		21+		1	1
Öğretmen	Yaş	18-24 Arası		2	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	1	2	
		25-34 Arası	3	2	2	6-10 Yıl	3	4	2
		35-44 Arası	4	5	3	11-15 Yıl	4	6	3
		45-54 Arası	3	4	4	16-20 Yıl	3	2	4
		55+	1	1	1	21+			1
Veli	Yaş	18-24 Arası			Mezun Olunan Eğitim Kademesi	İlkokul	2	2	3
		25-34 Arası	6	3		Ortaokul	1	2	
		35-44 Arası	3	7	6	Lise	2	3	4
		45-54 Arası	1	2	5	Üniversite	5	5	4

Tabloda görüldüğü gibi, okul yöneticilerinden daha fazla araştırmaya katılan yaş grubu 45-54, öğretmenlerin ve velilerin sayıca fazla olduğu yaş grubu aralığı ise 35-44’tür. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemi çoğunlukla 16-20 yıl, öğretmenlerin ise 11-15 yıl aralığındadır. Katılımcıların cinsiyetleri ise yöneticilerin 12’si, öğretmenlerin 13’ü ve velilerin 18’i kadın; yöneticilerin 18’si, öğretmenlerin 22’si, velilerin ise 15’i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul değerlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ve düşünceyi öğrenme soruları bireylerin deneyim, algı, görüş, duygu ve bilgileri hakkında derinlemesine cevaplar alınmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Görüşme formları uygulama sürecine dönük olarak okul yöneticisi, öğretmen ve veliler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesi aşamasında öncelikle soru listeleri oluşturulmuş ve hazırlanan bu sorular kapsam geçerliliği için 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası soruların 3 ilçeden 3'er okul yöneticisi, öğretmen ve veli tarafından pilot çalışması yapılmış, gerekli görülen yerlerde soruların soruluş biçimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra 2 uzman görüşleri neticesinde sorular son halini almıştır. Her bir görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup formlarda öncelikle çalışmaya ait açıklayıcı yönerge yer almıştır. Formların birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler, ikinci bölümünde ise okul değerlerine yönelik sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için ilk öncelikle uygulamanın yapılacağı okullar belirlenmiştir. Bu araştırma için Samsun Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü 30.05.2019 tarih 27485554-605.01-E.10709993 sayılı yazısı ile uygulama izni alınmış ve 2019 yılında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İzin alınan okullara bizzat gidilerek okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle gönüllülük esasına göre görüşmüştür. Öğrenci velileri de bu aşamada tespit edilip gerekli görüşmeler gönüllülük esasına göre velilerle de gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler yönetici odasında, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise öğretmenler odasında ya da okuldaki müsait bir odada gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler ise okuldaki müsait bir odada, iş yerlerinde ve çay bahçesinde yapılmıştır. Bütün katılımcıların rahat olmaları ve samimi davranmaları amacıyla araştırmanın amacı hakkında kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş ve sonrasında asıl görüşmelere geçilmiştir. Görüşme öncesi ses kaydı alınması için izin istenmiş, izin veren katılımcıların sesleri kaydedilmiş, izin vermeyenlerin görüşleri ise notlar alınmak suretiyle yazılı hale getirilmiştir. Toplam 8 katılımcı kayıt alınmasına izin vermemiştir. Kısa sohbetlerden sonraki asıl görüşmeler 8 dakika ile 30 dakika aralığında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcı görüşleri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin ve temaların belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) aşamaları izlenmiştir. İlk aşamada görüşlerin tamamı yazıya aktarıldıktan sonra kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada kodları belirli kategoriler altında düzenleyen temalar belirlenmiştir. Kod kelime veya kısaltmalardan oluşur, kategori ise metnin temel yapılarının ana gruplandırılmalarıdır (Cohen ve diğerleri, 2007). İçerik analizindeki temaların elde edilmesi aşamasında ise kodların bir araya getirilip aralarında ortak yönler bulunmaya çalışılması, tematik kodlamaların yapılmasıyla kategorik hale getirilmesi yolu izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Sonraki aşamada her bir kod tablo üzerinde "ifadeler", tema ise "kategori" şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Bulguların yorumlanması aşamasında ise katılımcı görüşlerinden örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır. Görüşlerden doğrudan alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri ve okulları kodlanmıştır. Kodlamalarda yöneticiler için "Y", "öğretmenler için "Ö" ve veliler için "V" harfi ile her bir katılımcıya numara verilmiş, ilkokul için "I", ortaokul için "O" ve lise için "L" harfleri eklenmiştir. Örneğin; "İÖ9" ilkokulda görevli olan 9 numara ile kodlanan öğretmeni ifade etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine kullanılan inandırıcılık için "uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi" stratejileri kullanılır (Lincoln ve Guba, 1985'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın inandırıcılığı için katılımcılardan

görüşme öncesi sohbetlerle samimiyet sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Farklı eğitim kademelerinden birden çok okuldan farklı özellikteki (brans, kıdem, yaş vb.) katılımcılarla araştırma yürütülerek çeşitli bakış açılarının araştırmaya yansımaları yoluyla çeşitleme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik kavramı yerine kullanılan aktarılabirlik için ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Okuyucuların aktarılabirlik için karar vermelerinde zengin ve ayrıntılı açıklama gereklidir (Creswell, 2007). Dolayısıyla doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Nitel araştırmalarda iç güvenilirlik yerine kullanılan tutarlılık, araştırma boyunca araştırma adımları arasında tutarlı olması (Güler ve diğerleri, 2015), dış güvenilirlik yerine kullanılan teyit edilebilirlik ise araştırmacı konumu ve varlığının araştırmayı etkilememesi ve araştırma verilerinin korunması, gerekirse incelenebilir olmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın tutarlılığı için görüşmelerde benzer sorular sorulmuş ve kayıt altına (ses cihazı ve yazılı olarak) alınmış; teyit edilebilirlik için katılımcıların rahat olmaları ve araştırma verilerinin sonradan incelenmesi için korumaya alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları, okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin; (1) değer kavramına yükledikleri anlam, (2) okulda önem verilen değerler hakkında görüşleri, (3) okuldaki değerlerin hayata geçip geçmemesi hakkında görüşleri, (4) okulda eksikliğini hissettikleri değerler hakkında görüşleri başlıkları altında verilmiştir.

Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Değer kavramına Yükledikleri Anlam

Katılımcıların değer kavramına yükledikleri anlamları belirlemek için “Sizce değer nedir?” sorusu yöneltilmiş, cevaplardan hareketle kodlar ve frekans değerleri elde içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. Katılımcıların değer kavramına yükledikleri anlamlar

Kategori	İfadeler	Okul Yöneticisi			İfadeler	Öğretmen			İfadeler	Veli		
		İ O L				İ O L				İ O L		
		İ	O	L		İ	O	L		İ	O	L
Toplumsal Yönelim Vurgu Yapan Tanımlamalar	Bir toplumun kimliği	2	3	2	Toplumun önemsedığı davranışlar	2	3	2	Toplumunu bir arada tutan bağlar	2	2	3
	Toplumunu bir arada tutan özellik	2	2	1	Toplumunu bir arada tutan ölçüt	1	2	2	Toplumun kimliği	1	1	-
	Toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler	1	-	1	Kurallar bütünü	1	2	1	Toplumun arzu ettiği davranışlar	-	3	2
	Örf, adet ve gelenekler	-	1	1	Gelenek ve görenekler	1	1	1	Toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler	1	-	-
	Kurallar bütünü	3	1	-	Davranışları belirleyen ölçü	1	1	2	Kurallar bütünü	1	-	1
					Toplum tarafından benimsenen davranışlar	-	2	-				
Bireye Vurgu Yapan Tanımlamalar	İnsani özellikler	-	1	1	Ahlaki öğretiler	-	-	1	Ahlaki öğretiler	1	1	-
	Manevi duygular	1	1	2	İnsani vasıflar	1	-	1	İyi ve örnek davranışlar	3	2	1

	Tutum ve davranışları yönlendiren güç	-	-	1	Ahlaki ilke ve inançlar	-	2	-	Davranışları belirleyen ölçü	1	1	1
									Kıymet	-	1	2
Diğer	Maddi ve manevi unsur	-	2	1	Maddi ve manevi unsurlar	2	-	-	Genel geçer doğrular	-	-	1
					Genel geçer doğrular	1	-	-	Ortak fikirler	-	1	-
					Ortak fikirler	-	1	-				

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcıların değer kavramına farklı şekillerde tanımlamalar yaptığı ortaya çıkmış ve katılımcıların değer kavramına ilişkin görüşleri üç kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler içerisinde "toplumsal yöne vurgu yapan tanımlamalar" diğer iki kategoride sınıflandırılan görüşlerden daha fazla görüş bildirilen kategori olmuştur. Bu kategorideki görüşler incelendiğinde, değer kavramının tanımlanmasında yöneticilerin görüşlerinde daha sıklıkla ifade edilen "bir toplumun kimliği" ifadesi olmuştur. Bir toplumun varlığını ortaya koyabilmesi ve devam ettirebilmesi için kendi öz benliğini kazanması esastır. Bu durum değer sayesinde gerçekleşir. Yönetici görüşlerinde değer tanımının o topluma ait bir kimlik olarak değerlendirmeleri görülmektedir. Bu konuda bir okul yöneticisi (İY9) "Değer aslında çok fazla anlama gelebilir fakat en bariz anlamıyla bence toplumun kimliği diyebiliriz." şeklinde görüş bildirmiş, bazı yöneticiler ise değeri toplumun kimliği olarak değerlendirirken ahlaki, manevi yönünü de esas almışlardır. Böyle düşünen yöneticilerden (İY8) "Bir toplumun kimliğidir. Ahlaki ve ekonomik açıdan belirlenebilir değerler." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer yönetici ise (OY2) konuya ilişkin düşüncesini "Milli ve manevi her şey değerdir. Kısaca belirtmem gerekirse de toplum nezdinde var olmanın temel taşı bir anlamda da toplumun kimliğidir." cümlesiyle açıklamıştır.

Değer kavramının tanımlanmasında öğretmenlerin görüşlerinde sıklıkla vurguladığı tanımlama biçimi "toplumun önemseydiği davranışlar" ifadesi olmuştur. Davranış temelli tanımlamalar yapan bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnek verecek olursak; bir öğretmen (LÖ6) "Herkes tarafından iyi olarak adlandırılan insanların yaşamlarını kolaylaştırılan, toplumun önemseydiği davranışlar" cümlesiyle insanların iyi olarak kabul ettiği değerler ve önemsenen davranışlar vurgusunu yaparken; bir başka öğretmen (OÖ11) ise "çocuklarımızda olmasını istediğimiz olması gereken güzel davranışlar. Toplumun istediği davranışlar. Geleceğe aktarılan iyi ve örnek davranışlar." cümlesiyle değer kavramını, gelecek nesillere aktarılan örnek davranışlar olarak ifade etmiştir.

Velilerin değer kavramını tanımlamasında en fazla ifade edilen görüş "toplumu bir arada tutan bağlar" şeklindeki tanımlamadır. Bu konuda bir öğrenci velisi (İV3) "İnsanların birbirlerine olan saygı, sevgi ve hoşgörüsü, birbirine tutan bağlar olarak tanımlayabiliriz" cümlesiyle değerlerin saygı sevgi ve hoşgörü ile toplumu bir araya getirerek bütünlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka veli (LV7) ise "Toplumu bir arada tutan dinamiklerdir. Öğrencilere, çocuklara vermemiz gerekenlerdir diye düşünüyorum." ifadesiyle değerlerin genel anlamda çocuklara aktararak toplumu bir arada tutan bağ olarak değerlendirmiştir. Değeri toplumun bir arada olması ve dengeli yaşaması için gerekli gören bir diğer veli (OV6) "Değer toplumu bir arada tutan özelliklerdir. Toplumun paydaşları bir araya gelip dengeli bir yaşam sürdürebiliyorsa bu değerler sayesinde." cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. "Toplumsal yöne vurgu yapan tanımlamalar" kategorisinde yer alan diğer görüşlere ait kodlar ise okul yöneticileri ifadelerinde "toplumu bir arada tutan özellik, toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler, örf, adet ve gelenekler, kurallar bütünü"; öğretmenlerde "toplumu bir arada tutan ölçüt, kurallar bütünü, gelenek ve görenekler, toplum tarafından benimsenen davranışlar ile davranışları belirleyen ölçü"; velilerde ise "toplumun kimliği, toplumun arzu ettiği davranışlar, kurallar bütünü ve toplumun kimliği" şeklinde ortaya çıkmıştır.

Değer kavramının tanımlanmasındaki ikinci kategori "bireye vurgu yapan tanımlamalar" kategorisidir. Bu kategorideki görüşlerde hem okul yöneticileri hem de öğretmenler tarafından ortak bir şekilde ifade edilen tanım "insani özellikler" olarak kodlanmıştır. Bu konuda bir okul yöneticisi

(LY4) “Değer, insanların sosyal hayat içerisinde oluşturdukları, toplumda ilişkileri var eden her türlü insani özellikleri kapsar.” şeklinde toplumsal hayat ile ilişkili olarak değerleri tanımlarken; bir öğretmen de (LÖ1) “İnsan olmanın nitelikleri vardır. Bir hayvandan elbette farklıyız. Değerlerde; bizi yaratandan, bize insan olmanın niteliği olarak sunulmasıdır.” ifadeleriyle insanın yaradılışı itibarıyla ayırt edici bir özellik vurgusuyla değer kavramını tanımlamıştır. Bu kategoride yer alan ve katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kodlar “manevi duygular, tutum ve davranışları yönlendiren güç, ahlaki öğretiler ile ahlaki ilke ve inançlar”dır.

Değer kavramının tanımlanmasındaki son kategoriye ise “diğer” kategorisinde gruplandırılan görüşler oluşturmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen tanımlamalarda “maddi ve manevi unsurlar, genel geçer doğrular ve ortak fikirler” kodları yer almaktadır. Bu kategoride görüşleri gruplandırılan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

OY3: “Değer dediğimiz yargı maddi, manevi her türlü unsurlardır.”

İÖ11: “Değer herkes tarafından kabul edilen hatta kabul edilmek zorunda olunan genel geçer doğrulardır. Yadsınmaz, tartışılmaz.”

OV3: “Değerin tanımlamak zor ama şöyle denebilir: Dinsel, kültürel ve tarihsel anlamda insanların genelinin kabul ettiği algılardır.”

Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Okulda Önem Verilen Değerler Hakkında Görüşleri

Katılımcılara “Okulunuzda önem verilen ilk sıradaki değer nedir?” sorusu sorulmuş ve cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5. Katılımcılara göre okullarda ilk sırada önem verilen değerler

İfadeler	Okul Yöneticisi			İfadeler	Öğretmen			İfadeler	Veli		
	İ	O	L		İ	O	L		İ	O	L
Adalet	1	3	2	Saygı	2	3	3	Çalışkanlık	1	4	2
Yardımseverlik	2	2	1	Dürüstlük	1	2	1	Saygı	1	1	3
Saygı	-	1	3	Anlayışlı olma	1	1	2	Dürüstlük	1	2	1
Anlayış	1	1	1	Sorumluluk	2	-	1	Sorumluluk	2	-	1
Temizlik	1	1	-	Temizlik	1	1	-	Yardımseverlik	-	1	2
Sorumluluk	-	1	1	Yardımseverlik	-	2	-	Nezaket	1	-	1
Dürüstlük	1	1	-	İdealistlik	-	-	2	Eşitlik	-	2	-
Dayanışma	-	1	1	Arkadaşlık	-	1	1	Mutluluk	1	1	-
Çalışkanlık	1	-	-	Çalışma azmi	-	2	-	Sevgi	2	-	-
Sevgi	1	-	-	Nezaket	1	1	-	Temizlik	1	1	-
Duyarlılık	-	-	1	Sevgi	1	1	-	Hoşgörü	-	-	1
Nezaket	1	-	-	Sevecenlik	2	-	-				

(İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lise)

Tablo 5'e göre okullarda ilk sırada önem verildiği düşünülen değerler hakkında katılımcıların ortak olarak belirttiği değerler, “saygı”, “yardımseverlik”, “temizlik”, “sorumluluk”, “dürüstlük”, “çalışkanlık”, “sevgi” ve “nezaket” değeridir. Sadece katılımcı gruptan okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda önemsenen değerler olarak “adalet” değerini daha sıklıkla vurgulamıştır. Yöneticiler kendi konumlarından dolayı adaleti ön plana çıkarmışlar ve buldukları okulda adalet duygusunu önemstediklerini ifade etmişlerdir. Adalet değerini çalıştıkları kurumda ilk sırada gösteren

bir okul yöneticisi (İY4), “Adalet diyebilirim bunu da hukuka ve hak kavramına tam uyulması şeklinde söyleyebilirim.” cümlesiyle hak ve hukuk ile ilişkili olarak görüşünü ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (OY7) konuya ilişkin düşüncesini “Adalet diyebilirim. Kanaatimce bütün okullarda da olması gereken en önemli değer adalettir.” şeklinde belirtmiştir. Bir başka okul yöneticisi (OY9), “Her anlamda adalet konusunda titizlikle hareket ediyoruz. Bu değer okulumuzda ön planda olduğunu ifade edebilirim.” şeklinde okuldaki davranış ve düşünüşte adaletin hâkim olduğu vurgusuyla görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcıların ortak olarak belirttiği değerlerden birisi olan “saygı”, öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan görüş olmuştur. Öğretmenlerin okul içerisinde ilk sırada önem verilen değer olarak görüş belirttiği saygı değerine ilişkin bir katılımcı (LÖ6), “Okulumuzda saygı ön planda. Saygısızlık vs. olduğunda bu duruma birlikte hareket ederek karşılık verebiliyoruz. Saygıyı önemsiyoruz.” cümlesiyle saygının okul kültüründe önemsendiğini ifade etmiştir. Saygının okulda var olduğunu ve bu değeri öğrencilere aktarma konusunda da çaba gösterdiklerini belirten bir başka öğretmen (İÖ9) “En başta saygı var bence. Okulda devamlı vurgulanarak kazandırmaya çalışıyoruz.” ifadesiyle okulda süreklilik gösteren bir değer vurgusuyla görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (OÖ5) kurumların ve kurumu oluşturan üst makamların da öğretmene saygı duyma zorunluluğundan da bahsederek “Saygı var.Okul bizim hassasiyetlerimizi göz ardı etmeden arkamızda durmalı, bize saygı göstermeli. Bizim en çok üzerinde durduğumuz ve durmamız gereken değerimiz bu.” ifadesiyle bu değer en fazla önem verdikleri değer olduğunu belirtmiştir. “Saygı”, velilerin çocuklarının eğitim aldıkları okullardaki önemsenen değerler ile ilgili görüşlerinde ikinci sırada sıklıkla ifade ettikleri değer olmuştur. Saygıyı çocuklarının okulunda önem verilen ilk değer olarak gören veli görüşlerinden örnek vermek gerekirse; LV4, “Saygılı bir ortamları var. Okul ortamı olarak birbirlerine saygılı davranıyorlar. Öğrenciler öğretmenlerini gördüklerinde hal ve hareketleri değişiyor. Bunu diyebilirim.” cümlesiyle saygının okullarda var olduğunu ve bu değerinde okulda en önemsenen değer olarak gördüğünü belirtmiştir. Saygı değerini farklı bir bakış açısıyla okulda en fazla önemsenen değer olarak gören bir başka veli (LV2), “Bence saygıya önem veriyorlar. Çünkü önem vermeseler dönüp dolaşıp bu durum yine en çok kendilerini yoracaktır.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Okul yöneticilerin görev yaptıkları okullardaki önemsenen değerler kategorisinde üçüncü sırada ifade ettiği “saygı” değerine ilişkin görüşlerden örnekler ise şu şekildedir:

OY5: “Toplumun her kesimi birbirine saygı göstermek zorundadır. Bu yüzden de en önem verilmesi gereken değer saygı olduğunu düşünüyorum”

LY5: “Saygıyı hiç elden bırakmıyoruz. Okul da saygıyı devamlı diri tutmaya çalışıyoruz.”

Katılımcıların ortak olarak belirttiği “yardımseverlik” okul yöneticileri tarafından görev yaptıkları okullarında önemsenen değerler kategorisinde ikinci sırada daha sıklıkla ifade ettikleri değer olurken; öğretmenler ve veliler tarafından daha az sıklıkla dile getirilmiştir. Bu değerle ilgili olarak bir okul yöneticisi (OY1), “Yardımseverlik diyebiliriz; çünkü burası köy okulu ve burada imkânlarımız biraz daha kısıtlı olduğu için yardımlaşmaya daha fazla önem veriyoruz.” şeklinde okulun bulunduğu çevre ile bağ kurarak yardımlaşmayı belirtmiş; benzer şekilde bir öğrenci velisi (OV3), “Toplantılarda da özellikle ihtiyacı olan öğrencilere yardım toplamışlardı. Geçen tekrar Kızılay’a kan bağışına birçok veliyi davet ettiler. Yardımseverlik konusunda epey ön planda.” ifadelerini kullanarak maddi yardımlar yanında bireye yardımcı olma bağlamında kan bağışına vurgu yapmış; bir öğretmen de (OÖ11) konuyla ilgili görüşlerini “Aklıma ilk gelen değer yardımseverlik. Üzerinde çok çok durmaya çalışıyoruz.” cümlesi ile belirterek okulda birlikte yardımseverlik üzerinde durulduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların ortak olarak belirttiği değerlerden birisi olan “çalışkanlık”, veliler tarafından en fazla vurgulanan görüş olurken okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından daha az sıklıkla ifade edilen görüş olmuştur. Veliler tarafından okul değeri olarak çalışkanlığın ifade edilmesi okulların öğrencinin başarılı olması ile kurduğu yakından ilişki ile de ilgilidir. Okullarda ilk sırada önemsenen değer olarak çalışkanlığı gören velilerin söylemlerinden örnek vermek gerekirse; bir veli (LV6) çocuğunun fen lisesinde okuması sebebiyle çalışkanlığı ön planda tutarak, “Öncelikle düşüncem çalışkanlık yönünde. Çünkü fen lisesi olması itibari ile buna önem veriyorlar.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Diğer bir veli (OV1) “Çalışıyorlar, başarıyorlar. Okul başarılı bence. Buna önem veriyorlar.” ifadesiyle çalışmanın

sonucunda karşılığını da aldıklarını bunu da okulun bir değeri olarak düşündüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka veli ise (İV5), “Emek olmadan yemek olmuyor. Okulda çocuklar bir şeyler yapsınlar diye uğraşıyorlar. En önemsenen değer de bu bence.” cümlesiyle bir şeyler elde etmek için okulda çalışma değerinin önemsedğini belirtmiştir.

Dürüstlük değeri öğretmenler ve veliler tarafından daha sıklıkla önem verilen değer olarak ifade edilirken okul yöneticileri tarafından daha az belirtilmiştir. Dürüstlüğün okullarda değer aktarımında önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bu konuda bir öğretmen (LÖ9) “Bizim okulumuz için dürüstlüğü ifade edebilirim. Çünkü ne olursa olsun ilişkilerimizde dürüstlük beklentisi var.” her aşamada dürüstlüğün önemsenerek ön plana çıkarıldığından bahsetmiştir. Yaşam döngüsü içerisinde doğruluktan ayrılmamanın öneminden bahseden (OÖ10), “Dürüst kalmak önemlidir. Çocuklara karşı bunu biz sorumluluklarımızdan sayarak anlatmaya, öğretmeye çalışmalıyız.” cümlesiyle dürüstlüğün bir sorumluluk olduğunu, bu sorumluluğun da çocuklara aktarmanın bir öğretmen vazifesi olduğu görüşünü belirtmiştir. Okulun ilk sırada önem verdiği değer olarak dürüstlüğü ifade eden velilerden LV1, “Gerçekten dürüstlük üzerinde çok duruyorlar. Eğitim öğretimin önüne geçmiş durumda. Bu yüzden öncelik değerlere veriliyor.” şeklinde görüşünü okulun ilk amaçlarından biri olarak değer öğretimini görmüş ve bu değerlerden de dürüstlüğü ön plana çıkarmıştır. Benzer şekilde bir veli (OV9) de “Hangi değer ön planda diye düşündüğümde okulda bana neyse onu söylediler. O halde dürüstlük diyorum.” ifadesiyle okulun kendisine davranışını ölçüt kabul ederek, okul tarafından dürüst olmayan bir davranış sergilenmemesi okulun dürüstlüğe önem verdiğinin bir göstergesi olarak belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre “anlayışlı olma” okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortak olarak belirttiği değer olurken; “adalet”, “dayanışma” ve “duyarlılık” sadece okul yöneticileri; “idealistik” ve “arkadaşlık” sadece öğretmenler; “eşitlik” ise sadece veliler tarafından okulların ilk sırada önem verdiği değer olarak ifade edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler göstermektedir ki okullarda önem verilen değer ifadelerinde ortak yönler olsa da bu değerlerin önem derecesi okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler tarafından farklı şekilde görülmektedir.

Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Okuldaki Değerlerin Hayata Geçip Geçmemesi Hakkında Görüşleri

Okul değerleri uygulamaya geçtiğinde anlam kazanır ve okuldaki çalışan ve eğitim görenler yanında okul ile ilişkili bütün paydaşlar açısından yönlendirici ya da teşvik edici bir unsur oluşturur. Bu açıdan okul değerlerinin bir boyutunu hayata geçmesi oluşturur. Okul değerlerinin uygulanma durumunu bir diğer ifade ile hayata geçip geçmeme durumunu belirlemek için katılımcılara “İfade ettiğiniz bu değerlerin okulda hayata geçip geçmemesi hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin cevaplarından hareketle aşağıdaki tablodaki kategoriler ve frekans değerleri elde edilmiştir:

Tablo 6. Okul yöneticilerine göre okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi

Kategoriler	İfadeler	Frekans Değerleri		
		İlkokul	Ortaokul	Lise
Olumlu Bakış Açısı	Aile ile işbirliği sağlandığında başarı olma	2	2	2
	Samimi bir yaklaşım sergilendiğinde başarılı olma.	1	1	2
	Rol model olarak katkı sağlama	1	2	1
	Yönlendirme yaptığımızda ve tepkisiz kalmadığımızda olumlu sonuç alabilme	1	1	1
	Etkinlikler düzenleyerek planlamalar yapma	1	1	1
Olumsuz Bakış Açısı	Değerleri özümseyerek içselleştirme	1	1	-
	Velilerin değerlere gerekli ilgiyi göstermesi	-	1	1
	Basın yayın organlarının olumsuz etkisi	1	-	1
	Okulların kalabalık olması	1	-	-

	Kazanılan değerlerin sürekliliğinin sağlanamaması	-	1	-
Değişkenlik Gösteren Özellikte	Değerleri kısmen aktarabilmesi	-	1	1

Tablo 6’da yer alan kategoriler incelendiğinde en çok yirmi dört frekans değeri ile “olumlu bakış açısı” kategorisi yöneticiler tarafından dile getirilen kategori olmuştur. Buna göre yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun okullarında önem verilen değerlerin hayata geçirilebildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Daha sonra dört katılımcı görüşü ile “olumsuz bakış açısı” ve iki katılımcı görüşü ile de “değişkenlik gösteren özellikte” kategorilerinin geldiği görülmektedir.

Bu çalışmada yöneticilerin birçoğu okullarında önem verilen değerlerin hayata geçirilip geçirilmemesi hakkındaki düşüncelerinin “olumlu yönde” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden bazı örnekler vermek gerekirse; katılımcılardan biri (İY4), değerlerin sadece öğrenciye kazandırılmasıyla hayata aktarılamayacağını düşünmekte ve görüşlerini “Başarıya ulaşıyor. Öğrencilerimizi takip ediyoruz. Ailelerimizi öğrencilere verilen değerlerle buluşturmaya çalışıyoruz. Verdiğimiz çalışmanın karşılığını bu şekilde alabiliyoruz.” cümlesiyle ailelerin de bu değerlerle buluşturulup toplum nezdinde bu değerlerin hayata geçirilmesiyle başarıya ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Bir başka yönetici (OY8) “Öğrencilerimizle öğretmenlerimizle samimi olarak eğitim hayatı sürdürülebildiğimiz için hayata geçirebiliyoruz. İhtiyacımız var çünkü.” şeklinde görüşünü ifade ederek samimi bir eğitim sürdürüldüğünde kendiliğinden bu değerlerin hayata aktarılabilirliği belirtmiştir. Başka bir yönetici ise (LY2) “Çalışıyoruz. Başarılı da sayılırız. Öğrencilerimizi takip de ediyoruz ve aktarabildiğimizi söyleyebilirim.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı (OY5) ise “Başarılı olabiliyoruz. Çocuklara örnek davranışlarla biz bunları aktarabiliyoruz. Okul kültürü de bu şekilde oluşuyor zaten. En güzel değer eğitimi örnek sayesinde oluşur.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Yönetici görüşünü bu şekilde ifade ederken örnek davranışlar sergileyerek ve çocukların kendilerini örnek alarak değerlerin hayata geçirilebildiğini belirtmiştir.

Yöneticilerin bazıları okullarında önem verilen değerlerin hayata geçirilip geçirilmemesi hakkındaki düşüncelerini “olumsuz” şekilde ifade etmişlerdir. Yöneticiler böyle düşüncelerinin gerekçeleri olarak da iki katılımcı tarafından belirtilen “basın yayın organlarının olumsuz etkisi” ve birer katılımcı tarafından belirtilen “okullardaki kalabalığın bu duruma imkân vermemesi” ve “kazanılan değerlerin sürekliliğinin sağlanamaması” şeklindeki görüşleridir. Bu konuda okul yöneticilerinden biri (OY11), “Tabi çok uğraşıyoruz yerleşmesi için özellikle öğrencilerimize fakat maalesef yeterince başarılı değiliz. Çünkü takip, süreklilik önemli bu konuda. Aile yeterince destek vermediği zaman biz de sürekliliği sağlayamıyoruz. Biz bu oluşmamış değerleri oluşturma da zorlanıyoruz.” cümlesiyle ailelerin öneminden bahsetmiş ve ailelerin destek vermediği ortamda bu değerlerin aktarılamayacağı görüşünü ifade etmiştir. Başka bir okul yöneticisi (İY9) konuya ilişkin düşüncesini “Biz çok çaba sarf ediyoruz fakat okullarımız çok kalabalık. Okulda zamanla bu değerleri çocuklar ders olarak görmeye başlıyorlar ama her çocuğa ulaşamıyoruz.” cümlesiyle belirtmiştir. Bir diğer yönetici (LY7) görüşünü ifade ederken basında yer alan, çocukları etkisi altında bırakan, değerlerle uyumsuz durumların var olduğuna değinmiş ve konuyla ilgili düşüncesini de şu şekilde ifade etmiştir “Bu konu da sıkıntımız var. Okulda biz bunları aktarabiliyoruz fakat çocuklar okul dışında bunu yaşamıyorlar. Aynı şekilde basının yaklaşımları da bence hoş değil. Bu tip haberlerde değerlerin aktarılması ve yaşanmasında da sıkıntı yaratıyor.” Bir başka katılımcı ise (İY1) değerlerin hayata geçirilmesinde çocukların bu değerleri aktaranlara karşı ilgisiz oluşu ve öğrencilere rol model olmayı da içeren öğrencilerle ilişkiye de vurgu yaparak “Hayata geçemediğini düşünüyorum. Bunun nedeni maalesef ülkemizde yeterince çocuklarca örnek alınmayışımız ya da onların hayatlarından kopuk yaşayışımızdır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi ile ilgili görüşleri bazı açılardan okul yöneticileri ile farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden elde edilen kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7. Öğretmenlerin okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesine dair görüşleri

Kategori	İfadeler	Frekans Değerleri (f)
----------	----------	-----------------------

		İlkokul	Ortaokul	Lise
Olumlu Bakış Açısı	Rol model olarak hayata aktarabiliyoruz.	2	3	1
	Okula karşı gerekli ilgiyi göstererek olumlu sonuç alıyoruz.	1	2	2
	Çevreyi ve aileyi tanıyarak başarı sağlıyoruz.	1	1	2
	Ailelere bu değerler konusunda bilinçlendirerek başarı sağlıyoruz.	1	2	1
	Daha istekli hareket ederek hayata aktarabiliyoruz.	2	2	-
Olumsuz Bakış Açısı	Ailelerin gerekli ilgiyi göstermemesi.	1	2	1
	Medyanın olumsuz yansımaları.	-	1	1
	Ayrı bir ders olarak değerlerin anlatılamaması.	1	-	1
Değişken Gösteren Özellikte	Yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgisizliği.	1	1	-
	Değerleri hayata aktarmada yeterince başarılı değiliz.	1	-	1

Tablo 7’de yer alan kategoriler değerlendirildiğinde yirmi üç ifade ile en fazla “olumlu bakış açısı” kategorisi öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerin gruplandırıldığı kategori olmuştur. Bu durumda öğretmenlerin çoğunluğunun okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi ile ilgili olarak düşüncelerini hayata geçirebildiklerini belirtmişlerdir. Sonrasında on ifadenin oluşturduğu “olumsuz bakış açısı” ve iki ifadenin oluşturduğu “değişkenlik gösteren özellikte” kategorilerin geldiği görülmektedir.

Olumlu bakış açısı kategorisi incelendiğinde altı katılımcının belirttiği “rol model olarak hayata aktarabiliyoruz.” ifadesi öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen kategori olmuştur. Bu kategoride görüşleri kodlanan bir öğretmen (LÖ5) “Öğrencilerimi mezun olduktan sonra takip ediyorum ve bu değerleri halen devam ettiğini görebiliyorum. Ortak paydalara sahibiz. Bu da değerlerin model alınarak sürdürüldüğünü ifade ediyor” cümlesiyle değerlerin hayata kazandırılmasına ilişkin öğrencilerinin öğretmeni rol model olarak değerlerin aktarıldığını ifade ederken; bir başka öğretmen (OÖ11) ise “Okulda hayata geçiriyor değerler. Öğrenciler de benimseyebiliyor. Zaten hayatlarında var bu değerler. Biz de onlara kendimizden eklemeler yapıyor, örnek oluşturuyoruz. Tabi öğretmenin davranışı onlarda etkili oluyor.” ifadesiyle değerlerin yaşamda okuldan önce de var olduğunu ve kendi değerlerinin de model alınarak aktarıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları okullarında önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi hakkındaki düşüncelerini olumsuz şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenler böyle düşünmelerinin gerekçelerini de “ailelerin gerekli ilgiyi göstermemesi”, “medyanın olumsuz yansımaları”, “ayrı bir ders olarak değerlerin anlatılamaması”, ve “yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgisizliği” olarak ifade etmiştir. Bu kategorideki görüşlerden örnekler vermek gerekirse; okuldaki değerlerin hayata geçirilemediğinden bahseden bir öğretmen (İÖ1) “Biz ne kadar uğraşsak da aile boyutu da var ve aile yeterince ilgi göstermiyor. Okulda uygulanıyor ama bir süre sonra üstünde durulmadığı için kaybediyoruz bu değerleri. Toplum zaten bu değerlerin birçoğunu kaybetmiş durumda. Biz bunları okulda öğresek de yeterli olmuyor. Aileler sorumluluk almak zorunda.” cümlesiyle ailelerin sorumluluktan kaçtıklarını, bu yüzden de okulda aktarılan değerlerin hayata aktarılmasında zayıf kaldığını vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen (OÖ12) ise “Geçmiyor. Çünkü insan çevrenin etkisinde çok fazla kalıyor. Eskideki değerlerimiz de kalmadı artık örnek verecek olursak. Bunun en büyük etkisi de medyanın değerleri hiçe saymasıdır bence. Çok da umutlu değilim.” ifadesiyle çevrenin değerleri yeteri kadar taşımadığına ve medyanın olumsuz rolüne işaret ederek okulda öğretilen değerlerin hayata aktarılamadığından bahsetmiştir.

Öğretmenlerden bazıları okullarında önem verilen değerlerin hayata “kısmen” geçirilebileceği şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen (LÖ2) “Bunlar soyut değerler, sonradan hayata geçecek olan değerler. Kolay değil. Yeteri kadar öğrenme ortamı sağlanmadığını düşünüyorum. Zor ama imkânsız değil. Bütüncül bir yaklaşımla herkesin sorumluluk alması gerekiyor. Aksi halde yeterince

başarılı olunmuş sayılmaz. Ama gene de ben kısmen hayata geçirildiğini düşünüyorum okuldaki değerlerin ve öğretilen değerlerin.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Velilerin okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi ile ilgili soruya verdikleri cevaplara dayalı olarak elde edilen kategoriler ve görüşler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8. Velilerin çocuklarının eğitim aldığı okulda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesine dair görüşleri

Kategori	İfadeler	Frekans Değerleri (f)		
		İlkokul	Ortaokul	Lise
Olumlu bakış açısı	Ailenin desteği alındığında hayata aktarılabilir.	4	3	2
	Yöneticilerin ve öğretmenlerin rol model olduğunda değerler aktarılır.	-	2	3
	Sosyal aktiviteler gerçekleştirmek başarı sağlar.	2	-	2
	Çevrenin değerlerle uyumlu olması hayata kazandırılmasında etkilidir.	1	2	1
	Çocukların hayatıyla uyumlu değer, hayata aktarmada başarı sağlayacaktır.	1	1	1
Olumsuz bakış açısı	Ailenin ve çocukların değerleri uygulamadaki isteği.	-	2	1
	Çevre ile uyumsuzluk	1	-	1
	Sosyal medyanın ve teknolojinin olumsuz etkisi.	1	1	-
Değişken gösteren özellikte	Değerler kısmen hayata aktarılabilir.	-	1	-

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi velilerin görüşleri en fazla yirmi sekiz ifade ile “olumlu bakış açısı” kategorisinde gruplandırılmıştır. Buna göre velilerin büyük bir çoğunluğunun okullarda önem verilen değerlerin hayata geçip geçmemesi hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde ifade ettikleri görülmüştür. Daha sonra dört ifadenin oluşturduğu “olumuz bakış açısı” ve bir ifadenin oluşturduğu “değişken gösteren özellikte” kategorilerin geldiği görülmektedir.

Olumlu bakış açısı kategorisi incelendiğinde dokuz ifade ile “ailenin desteği alındığında hayata aktarılabilir” görüşü veliler tarafından en çok dile getirilen görüş olmuştur. Daha sonra beş katılımcının görüşü ile “yöneticilerin ve öğretmenlerin rol model olduğunda değerler aktarılır” görüşü gelmektedir. Bunu dörder katılımcının görüşlerinin oluşturduğu “sosyal aktiviteler gerçekleştirmek başarı sağlar” ve “çevrenin değerlerle uyumlu olması hayata kazandırılmasında etkilidir” ifadesi; üçer katılımcının görüşlerini oluşturduğu “ailelerin ve çocukların değerleri uygulamadaki isteği” ve “çocukların hayatıyla uyumlu değerler” ifadeleri takip etmektedir.

Velilerin olumlu görüşlerinden örnek vermek gerekirse; bir veli (İV8), okulun yanında çocuğun ve velinin de bu değerleri hayatta uygulamaya istekli olması gerektiğini vurgulayarak “İstekli çocuk, öğrendiklerini hayata geçirebiliyor. Tabi bu konu da biz velilerin de aktif olarak çaba sarf etmemiz gerekiyor aksi halde bunlara hayata geçirebilme de tek başına okul başarılı olamaz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir veli (LV9) ise “Evet bu konuda başarılılar, okulun beklentisini bilmiyoruz. Ama bizler veli olarak mutluyuz. Belki de idarenin beklentisinden bile daha üstün şekilde daha uyumlu itaatkâr ve cesaretliler, bunu okulundaki müdüre ve örnek teşkil eden öğretmene borçluyuz.” cümlesiyle okuldaki yöneticilerin öğrencilere rol model olması sayesinde değerlerin hayata geçirilebildiği görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer veli (LV2), “Evet çevreden destek gördüğü, desteklendiği sürece başarılı” ifadesiyle çevrenin önemini vurgularken başka bir öğrenci velisi (OV12) ise “Büyük oranda başarılılar, evde bunu gözlemliyoruz ve birçok değer yargısı okula gittiğinde değişti. Okulu da takip ediyorum. Çocukların düşünceleriyle ve onların görüşleriyle ortak paydalarıyla ilişkili değerler aktarıldığında çocuklar bunu hayata tatbik edebiliyorlar” cümlesiyle çocuklara yönelik aktarılan değerlerin hayata geçirilebildiğini belirtmiştir. Değerleri hayata

geçirmede okul kültüründen bahseden bir veli (OV6) “Evet okulun da bu yöndeki baskısıyla beraber çocuklar bunu hayata uyarlamak zorunda hissediyorlar kendilerini. Sorumluluklarını biliyor. Okulun kültürü bu yönde etkili. Okulun okul dışında da sağladığı sosyal aktiviteler de bu konuda yardımcı oluyor.” ifadesiyle okul baskısının ve sosyal aktivitelerin önemi ile ilişkili olarak görüşünü ifade etmiştir.

Velilerin bazıları çocuklarının eğitim gördüğü okulda önem verilen değerlerin hayata geçirilip geçirilmemesi hakkındaki düşüncelerini olumsuz şekilde ifade etmişlerdir. Veliler böyle düşünmelerinin gerekçeleri olarak da “çevre ile uyumsuzluk” ve “sosyal medya ve teknolojinin olumsuz etkisi”ni gerekçe göstermiştir. Okuldaki değerlerin hayata geçirilmesine ilişkin olumsuz düşünen bir veli (İV1), “Başarılı görmüyorum. Gözlemlediğim üzere bu değerleri aktaramıyorlar. Öğretmenlerin yaklaşımları sevecen. Gerekli yerde gerekli müdahale yapılıyor. Fakat çevreye de bu değerler aktarılması gerekli” ifadesiyle değerlerin çevreye aktarılmasındaki eksikliklere vurgu yapmıştır. Bir diğer veli (OV2) ise “Birçoğu hayata geçirilemiyor. Tabi her gün yaygınlaşan sosyal medya bunda en büyük etken.” ifadesiyle sosyal medya yüzünden okul değerlerin hayata geçirilemediğini ifade etmiştir.

Velilerin bazıları da okullarda önem verilen değerlerin kısmen hayata geçirilebileceğini ifade etmiştir. Bu konuda bir öğrenci velisi (OV5), “Çocuklara isteklendirmelerine göre başarılı olabiliyorlar. Yani ama her değeri aynı ölçüde hayata geçiremiyorlar.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Velilerin Okulda Eksikliğini Hissettikleri Değerler

Katılımcıların okullarda en çok eksikliğini duydukları değer hakkındaki görüşleri alınmış ve buna dayalı olarak ortaya çıkan kategoriler ve frekans değerleri aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 9. Katılımcılara göre okullarda eksikliği hissedilen değerler

İfadeler	Okul Yöneticisi			İfadeler	Öğretmen			İfadeler	Veli		
	İ	O	L		İ	O	L		İ	O	L
Saygı	1	2	3	Çalışma azmi	2	2	2	Yaratıcılık	-	3	2
Başarı	1	2	1	Mutluluk	2	1	2	Sosyallik	-	2	2
Sorumluluk	1	1	1	Yaratıcılık	-	3	1	Başarı	1	1	2
Yaratıcılık	-	1	1	Birlik ve beraberlik	1	1	1	Özveri	2	-	1
Eşitlik	1	-	1	Hoşgörü	1	1	-	Eşitlik	2	-	-
Duyarlılık	1	1	-	Yardımlaşma	1	1	-	Girişimcilik	-	1	1
Dürüstlük	-	1	1	Disiplin	1	-	1	Özgüven	-	2	-
Çalışkanlık	1	1	-	Saygı	1	-	1	Sevgi	1	1	-
Empati	-	1	1	Empati	-	1	1	Şeffaflık	1	-	1
Birlik	1	-	-	Nezaket	1	1	-	Saygı	1	-	1
Yardımlaşma	1	-	-	Güven	-	-	1	Sabır	1	-	-
Bilimsellik	-	-	1	Özveri	-	1	-	Tasarruf	-	-	1
Dayanışma	1	-	-	Adalet	-	1	-	Hoşgörü	-	1	-
Girişimcilik	-	1	-	Dürüstlük	-	1	-	Adalet	1	-	-
				Özgürlük	1	-	-	Nezaket	-	1	-

Tablo 9’da yer alan kategoriler incelendiğinde katılımcı grubu oluşturan okul yöneticileri tarafından eksikliği en çok hissedilen değer olarak “saygı” en çok dile getirilen değer olmuş; öğretmenler okulda eksikliğini hissettiği değerler arasında “çalışma azmi” değerini daha sık ifade etmişler; “yaratıcılık”

değeri ise veliler tarafından eksikliği en çok hissedilen değer olarak daha fazla belirtilmiştir. Velilerden bazılarının görüşleri şunlardır:

İY9: "İnsanlar gerçekten birbirine saygı duymalı. Bizde sözde değil özde saygı olmalı. Böylece saygın olur okullar. Saygıyı yeterince özümsememişiz maalesef."

LY2: "Eski zamanlara göre kıyas yaparsak saygı konusunda eksikliğimizin olduğunu söyleyebilirim. Saygı yok."

Okul yöneticilerinden dört katılımcının ifade ettiği "başarı" değerini üç katılımcı görüşü ile "sorumluluk" değeri; ikişer katılımcı görüşü ile "yaratıcılık", "eşitlik", "duyarlılık", "dürüstlük", "çalışkanlık", "empati" değeri; birer katılımcı görüşü ile de "birlik", "yardımlaşma", "bilimsellik", "dayanışma" ve "girişimcilik" değerleri takip etmektedir. Bu değerlerden bazılarıyla ilgili görüşler şu şekildedir:

OY3: "Başarı hissini bir türlü tadamadık maalesef, bir türlü kazandıramadık. Akademik başarı olarak da düşük profildeyiz."

OY7: "Sorumluluk son dönemlerde okullarda artan bir değer olsa da öğretmenlerimiz açısından da öğrencilerimiz açısından da yeterli seviyeye ulaştığını düşünmüyorum."

LY1: "Yaratıcılık diyebilirim; yeniliğe açıklık zaman zaman eksik olduğumuz konulardan diyebilirim."

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda eksikliği duydukları değerler ile ilgili olarak "çalışma azmi" değeri en fazla vurgulanan değer olmuştur. "Çalışma azmi" değerinden sonra öğretmenler tarafından eksikliği hissedilen değerler olarak "mutluluk" değeri beş katılımcı tarafından ifade edilmiş, bu değeri dört katılımcının görüşleri ile "yaratıcılık", üç katılımcının görüşleri ile "birlik ve beraberlik" değeri takip etmektedir. Bu değerleri iki katılımcının görüşlerini oluşturduğu "hoşgörü", "yardımlaşma", "disiplin", "saygı", "empati" ve "nezaket" birer katılımcının görüşlerinin oluşturduğu "güven", "özveri", "adalet", "dürüstlük" ve "özgürlük" izlemektedir. Bu değerlerden bazılarıyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖ5: "Okulumuzda gözlemlediğim üzere çalışma azmi eksikliği var. Bu durum da özellikle çocuklardaki çalışma azmini de kırıyor. Bu konuda sıkıntımız var."

LÖ6: "Bence mutluluk yok gibi. Öğrencilerimiz mutlu değiller artık. Ne yaparsak yapalım mutlu kılamiyoruz. Sebebi ise her istediklerine çok çabuk ulaşabiliyorlar. Öğretmenler mutlu değil çünkü çalışma hayatı tatminkâr değil, idareciler ve aileler de öğretmenlerimize yeteri kadar değer vermiyorlar bence."

OÖ14: "Okullar bir şeyler üretme ve aktarma merkezleri. Okul üretebildiği ve aktarabildiği ölçüde amacına ulaşır. Biz okulda kitapta yazanın haricinde bir şey üretmiyoruz ki çocuklara."

İÖ2: "Aileler çocukları çok sıkıyorlar. Aman oğlum ders çalış aman kızım spor yap falan. Bu da bize yansıyor. Çocuklar kaskatı oturuyorlar derslerde. Özgür düşünemeyip özgür hareket edemiyorlar."

Velilerin çocuklarının eğitim aldıkları okullardaki eksikliğini hissettiği değerler kategorisinde en fazla ifade ettikleri değer "yaratıcılık" olmuştur. Bu konuda bir veli (LV11), yaratıcılığı çocuğun özgür ortamı ile ilişkilendirerek "Gözlemlediğim üzere yaratıcılık diyorum. Çünkü öğrencilerin çok özgürce hareket etmelerine izin verilmiyor. Yani fikirleri dikkate alınmıyor ama hareket alanları biraz kısıtlı. Yaratıcılık imkânlarını ortaya koyacak bir eğitim ortamı oluşmuyor." ifadelerini kullanmıştır. Velilere göre "yaratıcılık" değerinden sonra çocuklarının eğitim aldıkları okulda eksikliğini hissettiği değerlere ilişkin daha sıklıkla ifadelerin yer aldığı görüş "sosyallik" ve "başarı" değeridir. Sosyallik değerinin eksikliğini belirten bir öğrenci velisi (LV2), "Okul dediğimiz yer çocuklarımızı yalnızlıktan topluma alışmaları için kalabalığa gönderdiğimiz yer. Bunu yapabilselerdi çocuğuma bu yeterdi." ifadesiyle çocuğunun okul ortamında sosyalleşemediğini, topluma uyum sağlaması için okuldan beklentisi olduğunu belirtmiştir. Başarı değerinin eksikliğini belirten velilerin görüşlerinden örnek vermek gerekirse; bir veli (OV6) "Veliler hep daha fazlasını ister çocuklarından, biraz daha okulun çabalamasında, başarı göstermesinde yarar görüyorum." ifadesiyle başarı değerinin çocuğunun eğitim gördüğü okulda yetersiz

seviyede olduğunu ve bu değerlerin veliler için doyum görmediğini belirtmiştir. Başka bir öğrenci velisi (LV4) de “*Kızım başarılı mesela ama oğlum başarısız. İkisi de bence aynı derece zeki. Okul farkı herhalde.*” görüşüyle çocuklarının gittiği okulları kıyaslamış ve oğlunun başarısızlığını okul ile ilişkilendirmiştir.

Velilerin ifade ettiği “sosyallik” ve “başarı” değerlerini üç katılımcının görüşü ile “özveri” iki katılımcının görüşleri ile “eşitlik”, “girişimcilik”, “özgüven”, “sevgi”, “şeffaflık” ve “saygı” değerleri takip etmektedir. Bu değerleri de birer katılımcı görüşleri ile “sabır”, “tasarruf”, “hoşgörü”, “adalet” ve “nezaket” değeri izlemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul değerleri okul yöneticileri öğretmenler ve veli görüşlerine dayalı olarak belirlenmiş, dinamik bir yapıya sahip olan okul kültürü üzerindeki değerlerin etkilerini daha iyi anlamak için katılımcıların zihinlerinde okullara dair yer edinen mevcut ve eksik görülen değerlerin bir listesi ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları bize okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin değer kavramına farklı çerçevelerden baktıklarını, okullarda ilk sırada önem verilen değerler olarak katılımcıların ortak bir şekilde “saygı”, “yardımseverlik”, “temizlik”, “sorumluluk”, “dürüstlük”, “çalışkanlık”, “sevgi” ve “nezaket” değerini belirttikleri, okuldaki değerlerin hayata geçmesinde okul-aile işbirliği ve okulun rol-model olma rolünü dile getirdiklerini göstermektedir. Ayrıca okulda eksikliği hissedilen değerler olarak okul yöneticilerinin “saygı”, öğretmenlerin “çalışma azmi” ve velilerin de “yaratıcılık” değerini sıklıkla ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların değer kavramına ilişkin görüşleri “toplumsal yöne vurgu yapan tanımlamalar, bireye vurgu yapan tanımlamalar ve diğer” olmak üzere üç kategoride ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin değer kavramını çoğunlukla “bir toplumun kimliği” olarak anlamlandırmış, yönetici görüşlerinde sıklıkla tekrarlanan ikinci yön ise “toplumu bir arada tutan özellik” ifadesi olmuştur. Katılımcıların değer kavramına toplumsal uyum açısından önemli olan kimlik ve birliktelik anlamları yüklemeleri, uyuma dayalı olmayı içeren okul kültürü açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin değer tanımlamasında toplumsal kimliğe farklı şekillerde vurgu yapmaları değer kavramına toplumsal bir yön atfetmeleri ile de açıklanabilir. Kimlik toplumsal kavramların ve olayların açıklanmasında anahtar kavramlardan birisidir. Nitekim Özdemir (2001:108) toplumsal kimliği “bireyin ait olduğu toplumsal çevrenin değerlerine, normlarına, akıl yürütmesine, sanatına, diline, geleneğe ve göreneklerine ve diğer kurumlarına karşı geliştirdiği bir aidiyet bilinci” şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin değer kavramını tanımlamaları toplumsal aidiyeti de içerecek şekilde toplumsal olan ile ilişkili bir şekilde ele almaları değerlerin toplumsal düzen ve birliktelik için sosyal hayatın bir parçası olduğunu göstermektedir. Bunun yanında değer kavramının okul yöneticileri tarafından tanımlanmasında kurallar bütünü, insanı insan yapan manevi duygular, maddi ve manevi unsur, toplumun kimliğini yansıtan kültürel özellikler, adet ve gelenekler, örfler, tutumlar ve eğilimleri yönlendiren güç gibi ifadelerin de yer aldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değer kavramını tanımlamalarında sıklıkla “toplumun önemseydiği davranışlar” ifadesi kullanılmıştır. Her toplumun kendine has bir yapısı vardır. Bu yapı kendini oluşturabilmek ve varlığını koruyabilmek için hem kendisinde değerleri barındırmalı hem de onları yaşatmalıdır. Bu yaşam ancak toplumun paydaşlarının değerleri önemsemesi sayesinde gerçekleşir. Öğretmenlerin değer kavramını tanımlarken toplumun önem verdiği diğer bir tabirle üstünde önemle durduğu davranışlar, sosyal hayatı düzenleyen bütünün parçaları olarak da ele alınabilir. Öğretmenlerce değer kavramını tanımlamada ikinci sırada sıklıkla kullandıkları ifade “toplumu bir arada tutan ölçüt” olmuştur. Benzer şekilde Memişoğlu’nun (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenler değerleri daha sıklıkla “toplumun çoğunluğunun benimsediği ölçütler” olarak tanımlamışlardır. Değerler, toplumun tümü ya da grup üyeleri tarafından bilinir ve bu değerlere toplumun çoğunluğu tarafından uyulur. Bu uyulması gereken değerler toplumları ayakta tutarak birlik ve beraberlik sağlar, yaşam kalitesini yükseltir ve bireylerin davranışlarının belirlenmesine bir ölçüt koyar. Nitekim Ulusoy ve Arslan (2016:3) değeri “bireylerin öteki insanların, toplumsal olguların ve şeylerin değerini ölçmede kullanılan ölçütlerdir” şeklinde tanımlamaktadır. Yazıcı (2014) da değerleri bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarını ortaya çıkaran bir ölçüt olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla bu düşünce, tutum ve davranışlar toplumun varlığını, bütünlüğünü ve sürekliliğini sağlayacak normlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguya paralel bir şekilde Balcı ve Yanpar Yelken (2010) de yaptıkları bir

araştırmada öğretmenlerin bir kısmının değer kavramını tanımlarken “ölçüt olarak değer” temasında görüşler ileri sürdükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin değer kavramını ifade etme ve anlamlandırma şekilleri içerisinde kullandıkları diğer tanımlar ise “kurallar bütünü, davranışları belirleyen ölçü, gelenek ve görenekler, ahlak kuralları, inançlar, toplumun genelinin benimsediği davranışlar, maddî ve manevî unsur, toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler, ahlaki öğretiler, genel geçer doğrular ve ortak fikirler” kavramlarıdır. Benzer şekilde Çelikkaya ve Yılmaz (2017) öğretmenlerin değer kavramını ilke, ölçüt, kıymet ve özellik temalarında; Bartan (2018) da öğretmenlerin değeri tanımlamalarını topluma özgülük, insanlar arasındaki ortak inançlar ve ilkeler temalarında tanımladıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer katılımcı grubu olan velilerin değer kavramını tanımlama biçimlerinde en fazla “toplumu bir arada tutan bağlar” ifadesinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin değer kavramını ifade etme biçimi içerisinde kullandıkları diğer tanım ifadeleri ise “iyi ve örnek davranışlar, toplumun arzu ettiği davranışlar, davranışları belirleyen ölçü, kıymet, önemsenmek, kurallar bütünü, ahlaki öğretiler, toplumun kimliği, kültürel özellikler, genel geçer doğrular ve ortak fikirler kavramlarıdır. Benzer şekilde Çelikkaya ve Yılmaz’ın (2017) çalışmasında veliler değer kavramını ilke, ölçüt, kıymet, özellik, saygı ve sevgi temalarına tanımlamışlardır.

Genel olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine baktığımızda zihinlerindeki değer kavramının toplumların bütünleşmesini sağlayan insanların önem verdiği duygular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenler değer kavramını farklı açılardan ele almış; kavramı “kıymet”, “insan”, “toplumsal normlar”, “sosyal vatandaş” ve “millî ve manevî unsurlar” şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmada öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin değer kavramına yönelik algılarını içeren ifadelerde “toplumsal yöne vurgu yapan tanımlamalar” kategorisindeki görüşlerin diğer kategorilerdeki görüşlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balcı ve Yanpar Yelken (2010) de yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlerin değer kavramına dair görüşlerinin önemli bir kısmının değer toplumsal boyutuna yapılan vurgulardan oluştuğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Karatekin ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin değer kavramını tanımlamalarında “toplumsal bakış” kategorisinde daha fazla görüşlerin ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu sonuçlar göstermektedir ki araştırmanın katılımcı grupları olan okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler literatürdeki değer tanımlarına benzer şekilde değer kavramını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulda ilk sırada önem verildiğini düşündüğü değer olarak daha sıklıkla “adalet” değerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Doğruel (2020) de adalet değerinin yöneticiler tarafından ilk beş sırada görülen yönetsel değerlerden birisi olduğu sonucuna varmıştır. Günlük ilişkileri düzenlemede gerekliliği tartışılmaz derecede önemli olan adalet değeri okullar için hem okulun işleyişinde hem de eğitim-öğretim sürecinde hayata geçirilmesi gereken temel değerlerin başında gelir. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine fırsatlar sağlayarak adil davranışlar göstermesi ve Küçükçene ve Aydoğan’ın (2018) ifade ettiği gibi okul yöneticilerin “ders programlarının yapılması, kişilerarası ilişkiler, kurallara bağlılık, eşitlik, iletişim ve bilgi paylaşımı” konularında adil davranışlar sergilemesi okullar için önemlidir. Adalet kavramı örgütsel açıdan “çalışanlara çalıştıkları örgüte sağladıkları katkı kadar kazanım, örgüt kurallarına uymamaları nispetinde ceza verilmesi ilkeleri” şeklinde ele alınabilir (Tağraf ve diğerleri, 2016:68). Dolayısıyla okullar için de adalet değeri vazgeçilmez değerlerden birisidir. Araştırmada okul yöneticilerinin adaleti ilk sırada önem verilen değer olarak belirtmeleri okullar açısından kazançtır. Yöneticiler adalet değerinin yanı sıra sırasıyla “yardımseverlik”, “saygı”, “anlayış”, “temizlik”, “sorumluluk”, “dürüstlük”, “dayanışma”, “çalışkanlık”, “sevgi”, “duyarlılık” ve “nezaket” değerlerini de ifade etmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde Doğruel (2020) de araştırmasında okul yöneticilerinin ilk beş sırada gördükleri değerleri sırasıyla “insana saygı, adalet, dürüstlük, insani ilişkiler ve saygı” olarak belirlemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görevli oldukları okullarda ilk sırada önem verildiğini düşündüğü değerler arasında daha sıklıkla “saygı” değerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, okulun ilk sırada önem verdiğini düşündüğü değerler içerisinde kullandıkları diğer

değerler ise “dürüstlük, anlayış, yardımseverlik, idealistlik, arkadaşlık, çalışma azmi, nezaket, sevgi ve sevecenlik” ifadeleri olmuştur. Bu bulguları kısmen destekler şekilde Acun ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerler içerisinde öğretmenlerin en önemli gördükleri değerlerin sırasıyla “vatanseverlik”, “sorumluluk” ve “adil olma” değeri olduğu, velilerin en önemli gördükleri üç değer “dürüstlük”, “çalışkanlık” ve “saygı” değeri olduğu; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu’nun (2017) çalışmasında da aynı programda yer alan değerlerden dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretmenler tarafından en önemli değer olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmen adayları tarafından da saygı değeri en önemli ve öğrencilerde en çok görülmesi arzulanan değer olarak ifade edilmiştir (Kamer ve Şahin, 2021). Araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin okullarında hakim olduğunu düşündükleri daha farklı bir değer listesi Özen (2008) tarafından işbirliği, ahlaki değerleri benimsetme, açık görüşlülük, açıklık, girişim, kendine güven, göreve bağlılık, okul kurallarına uyma, ekonomik ve demokratik olma olarak belirlenmiş; Taşdan (2010) da öğretmenlerin okul kültürü içerisinde en çok önem verilen beş örgütsel değeri başarı, çalışkanlık, dürüstlük, kalite ve insan odaklı olmak şeklinde ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler tarafından okulda hakim olan değerler hakkında geniş bir yelpazede ve birbirinden farklı değerlerin ifade edilmesi her bir okul kültürünün kendine özgü olması ve her bir okul kültürünün de kendine özgü değerler sistemine sahip olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın diğer bir katılımcı grubu olan veliler ise çocuklarının eğitim gördüğü okulda ilk sırada önem verilen değerleri farklı şekillerde ifade ettiği görülmüş ve veliler bu değerlerden en fazla “çalışkanlık” değerini ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Daha sonra ise sırasıyla bu değeri “saygı, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, nezaket, eşitlik, mutluluk, sevgi, temizlik ve hoşgörü” değerleri takip etmiştir. Belirtilen bu değerler MEB öğretim programlarında ifade edilen değerler listesi ile de uyumludur. Katılımcılar tarafından bu şekilde değerlerin belirtilmesinde Türkiye’de son öğretim programlarında vurgulanan ve buna bağlı olarak da yoğun bir şekilde ders içi ve ders dışında sürdürülen değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları Çelikkaya ve Kürümlüoğlu’nun (2017) veliler tarafından sosyal bilgiler dersinde en önemli değer olarak “dürüstlük, saygı ve sorumluluk” değerlerinin görüldüğü araştırma sonucu ile benzerdir.

Okullarda ilk sırada önem verilen değerler olarak saygı, dürüstlük gibi değerlerin araştırmanın her üç katılımcı grubu tarafından da (öğretmen, okul yöneticisi ve veli) ifade edilen görüş olması önemlidir. Külünkoğlu (2017) “önceden toplumda sevgi, saygı, hoşgörü, anlayış gibi manevi değerlere önem verilirken günümüzde statü, para, güç gibi değerlere önem verilmeye” başladığını belirtmektedir. Bu görüşten farklı olarak saygı, anlayışlı olma, sevgi, dürüstlük gibi değerlerin okulların işleyişinde hâkim olması ve hem açık hem de örtük olarak öğrencilere aktarılması büyük önem arz etmektedir. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulların ilk sırada önem verdiği değer konusunda ortak olarak belirttiği değer “anlayışlı olma” olarak ortaya çıkmış; “adalet”, “dayanışma” ve “duyarlılık” sadece okul yöneticileri tarafından, “idealistlik” ve “arkadaşlık” sadece öğretmenler tarafından, “eşitlik” ise sadece velilerce ilk sırada önem verilen değer olarak belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, okulda önem verilen değerlerin uygulanması hususunda katılımcı gruplarının farklı düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Görüşlerine başvuru yöneticilerin çoğunluğu “olumlu bakış açısı” kategorisinde gruplandırılan görüşleri belirtmişler ve bu görüşlerde okul değerlerinin hayata geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu kategorideki görüşlerde ise aile ile işbirliği okul yöneticileri tarafından en fazla dile getirilen görüş olmuştur. Buna göre okul aile işbirliğinin değerlerin hayata geçmesine katkı sağlayacak bir unsur olduğu söylenebilir. Yöneticilerin okul değerlerinin hayata geçmesi ile ilgili “olumsuz bakış açısı” kategorisindeki görüşlerinde ise; “basın yayın organlarının olumsuz etkisi”, “okullardaki kalabalığın olumsuz etkisi” ve “kazanılan değerlerin sürekliliğinin sağlanamaması” ifadeleri yer almıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu da okulda önem verilen değerlerin uygulanması konusunda “olumlu bakış açısı” kategorisinde gruplandırılan görüşleri belirtmişlerdir. Olumlu bakış açısı kategorisi incelendiğinde altı katılımcının belirttiği “rol model olarak hayata aktarabiliyoruz.” ifadesi öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen ifade olmuştur. Benzer şekilde Boydak Özan ve Öztürk (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenci ve velilere okuldaki değerleri rol model olarak aktardıklarını belirlemiştir. Okulda değer edinme

sürecinde öğretmenlerin rol model davranışlar sergilemesi okul kültürü içerisinde gerçekleşmesi beklenen bir durum olup bu durum öğrencilerde değerlerin kalıcı olmasını kolaylaştırabilmektedir. Öğretmenlerin okul değerlerinin hayata geçirilmesi ile ilgili “olumsuz bakış açısı” kategorisindeki görüşlerinde ise “ailenin gerekli ilgiyi göstermemesi”, “medyanın olumsuz yansımaları”, “ayrı bir ders olarak değerlerin anlatılamaması” ve “yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgisizliği” ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bayırlı ve diğerleri (2020), öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaştıkları sorunları, ailelerinin değer eğitimine ilgisizliği, öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ilgisizliği ve gönülsüzlüğü, medya ile teknolojinin olumsuz etkileri olarak belirlemiştir; Karamustafaoğlu ve Amanat (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin okuldaki değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar, aile kaynaklı, materyal yetersizliği, okula ve öğretmene karşı olumsuz tutumlar ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri olarak ortaya çıkmıştır.

Velilerin çoğunluğunun görüşüne göre okulda önem verilen değerlerin hayata aktarılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Velilere göre değerlerin hayata aktarılmasında “aile desteğinin önemi, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere rol model olması, sosyal etkinliklerle desteklenmesi, çevre ve okulun uyumu, öğrencilerin yaşantısı ile uyum” konuları belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul değerlerinin uygulanabilmesinde okul çalışanlarının davranışlarında rol model olması yanında okulun veliler ve çevreyle uyum sağlaması önemli görülmektedir. Değerlerin hayata geçmesine ilişkin “olumsuz bakış açısı” kategorisinde gruplandırılan veli görüşlerinde ise “çevre ile uyum, sosyal medyanın ve teknolojinin olumsuz etkisi” ifadeleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulgusuna benzer şekilde Cice ve Özgan (2017) yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşan okul çalışma ekibinin görüşlerine göre okullardaki değerler eğitimi çalışmalarını olumsuz etkileyen durumların başında ailenin ilgisizliği, medya ve teknolojik gelişmeler gibi faktörlerin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulda önem verilen değerlerin hayata geçirilip geçirilmeyeceğine dair araştırmanın her üç grubundaki (yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin) katılımcıların çoğunluğunun görüşü “değerlerin hayata geçirilebildiği” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin görev yaptıkları okulda eksikliği hissedilen değerlerden daha sıklıkla belirttikleri değerlerin “saygı” olduğu, bunu “başarı” değerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmış, bu değerleri de sırasıyla “sorumluluk, yaratıcılık, eşitlik, duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık, empati, birlik, yardımlaşma, saygı, bilimsellik, dayanışma ve girişimcilik” değerlerinin izlediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okulda fazlaca eksikliğini vurguladığı değer çalışma azmi ve mutluluk olmuştur. Çalışma azmi kavramı bir anlamda okul içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla gösterilen çaba olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda okul bileşenleri açısından çalışma azmini çokça destekleyen şey motivasyondur. Motivasyonun sağlandığı ölçüde başarının oluşması muhtemeldir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri üzerinde sağlayacağı motive edici davranışlar olumlu sonuçlar doğurabilir. Mutluluk örgüt içindeki içsel huzuru ifade eder. Mutlu olan okul yöneticileri ve öğretmenler, aynı sistemde öğrencileri de mutlu kılabilir. Bu bakımdan toplumun huzurlu ve mutlu kalması bir yerde okulun bileşenlerini oluşturan bireylerin mutluluğuna bağlı olabilir. Önder ve Sarı (2009) toplumların geleceğini şekillendirecek olan çocukların akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin ön koşullarından bir tanesini “okullarında kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri” olarak ifade etmişlerdir. Bundan dolayı okulların mutluluk değerini kazanmaları ve ardı sıra başarıyı sağlamaya çalışmaları önemlidir. Öğretmenlerin okulda eksikliğini hissettikleri diğer değerler “yaratıcılık, birlik ve beraberlik, hoşgörü, yardımlaşma, disiplin, saygı, empati, nezaket, güven, özveri, adalet, dürüstlük ve özgürlük” tür. Benzer şekilde Kuzu Jafari ve Demirel (2019), okul öncesi öğretmenlerinin okullardaki değerler eğitimi ile sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, saygı ve hoşgörü değerlerinin öğretilmesini arzuladıkları sonucuna varmıştır. Yıldırım (2012) da Türkiye’deki ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrenciler tarafından var olmasını istedikleri değerlerin sevgi, sorumluluk, hoşgörü, adalet, doğruluk, dürüstlük, güven, saygı, başarı, eşitlik, yardımseverlik, bağlılık ve özgürlük olarak ifade ettiklerini göstermiştir.

Velilerin çocuklarının eğitim gördüğü okulda eksikliğini hissettiğini düşündüğü değerleri farklı şekillerde ifade etmiş ve en çok “yaratıcılık” değerinin eksikliğine vurgu yaptığı sonucuna

ulaşmıştır. Nartgün ve Kaya (2016) yapmış oldukları araştırmada velilerin ideal okul algısında yaratıcılığı destekleme durumunun da önemli olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda okulda veliler tarafından eksikliği hissedilen değer olan yaratıcılığın okullarda hâkim olması ve çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenci yaratıcılığının desteklenmesi önem arz etmektedir. Okulların işlevlerinin arasında topluma hizmet etmek ve ürün ortaya koymak da vardır. Okullar toplumsal sorunlar hakkında düşünceler üretme ve çözüm önerileri geliştirme yolları sunar. Yaratıcılık da bu esnada ortaya çıkarak problemlere çözüm aramada, nesillerin gelişmesinde, toplumların ilerlemesinde öncülük eder. Çocuklarının eğitim aldığı okulda eksikliği hissedilen değerler için kullandıkları diğer değerler ise “sosyallik, başarı, özveri, eşitlik, girişimcilik, özgüven, sevgi, şeffaflık, saygı, sabır, tasarruf, hoşgörü, adalet ve nezaket” olmuştur. Elde edilen bu bulguları destekler nitelikte literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Çelikkaya ve Yılmaz (2017) sosyal bilgiler dersinde kazandırılması gereken değerlere ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenler öğrencilere, veliler de çocuklarına en çok dürüstlük, hoşgörü, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiş; Selvitopu ve diğerleri (2014) ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin görüşlerini aldığı araştırmasında katılımcıların okuldan çocuklarına insani, milli ve manevi değerleri kazandırmalarını beklediklerini belirlemiş; Yiğittir’in (2010) ailelerin okulda en çok kazandırılmasını istedikleri değerleri belirleyen çalışmasında ise aile birliğine önem verme, bayrağa ve İstiklal Marşı’na saygı, başarı arzusu, cesaret, çalışkanlık, dürüstlük, saygı, sorumluluk değerleri dile getirilmiştir. Tay ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada da veliler, sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi gerekli değerleri adil olma, aile birliğine önem verme, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik ve ahlaklı (inançlı) olma olarak belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri de okulların kendilerine sağlıklı olma, temizlik, duyarlılık, saygı, sorumluluk, estetik, bilimsellik başta olmak üzere özgürlük, çalışkanlık, adil olma, dayanışma, yardımseverlik, sevgi, bağımsızlık, dürüstlük değerlerini kazandırmasını arzuladıklarını belirtmişlerdir (Meydan ve diğerleri, 2015). Yukarıda yer verilen araştırma sonuçları ile araştırmanın sonuçları okulda eksikliği hissedilen değerlerin sıralanmasında en yüksek sırayı alan değerlerin ya da öncelik sırası verilen değerlerin okul yöneticileri, öğretmen ve veliler açısından çeşitlilik arz ettiğini göstermektedir.

Araştırmayla ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir: Okullarda mevcut değerlerin okulda çalışanlar, öğrenciler ve veliler tarafından bilinip benimsenmesinde okul yönetimlerinin kurumsal değerlerle ilgili çeşitli tanıtıcı ve bilgilendirici etkinlikler yapması önerilebilir. Okullarda saygı, başarı, çalışma, yaratıcılık değerlerinin eksikliğinin hissedildiği katılımcı görüşlerinde daha sık ifade edilen konular olmuştur. Bu değerlerin okullarda daha yaygın bir şekilde hâkim olmasının sağlanması için hem üst yöneticilerin hem de okul yöneticilerinin bu değerleri okullarda yaşatacak şekilde ortamlar oluşturmaları ve bu değerlere yönelik uygulamalara yer vermeleri önerilebilir. Okul yöneticilerinin okullar arası işbirliğine dayalı faaliyetlerle okul değerlerini paydaşlar açısından görünür hale getirmesi önerilebilir. Araştırmacıların eksikliği hissedilen değerler ve özellikle değerlerin hayata geçmemesiyle ilgili olumsuz bakış açılarına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapması önerilmektedir. Bu çalışma sadece resmi okullarda yürütülmüştür. Benzer çalışma özel okullarda da yürütülebilir ve böylece karşılaştırmalara imkân sağlanabilir. Okul değerleri hakkında okulun bir diğer paydaşı olan çevrenin de görüşleri alınarak okul değerlerinin belirlenmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206.
- Akağündüz, Ü. (2015). Düşünce tarihimizin eğitimci simalarından Ayşe Sıdika Hanım ve usul-i talim ve terbiye dersleri adlı eseri. *Folklor/Edebiyat*, 21(81), 87-106.
- Alabaş, R. (2020). Değerler açısından ilköğretim ve ortaokul (2018) öğretim programları. H. Yolcu ve S. Oğuz Haçat (Ed.), *Bilim insanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan* içinde (s.453- 474). Pegem Akademi.
- Allison, M., & Kaye, J. (2015). *Strategic planning for nonprofit organizations: A practical guide and workbook* (3rd ed.). Wiley.

- Argandoña, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45, 15-28.
- Aslan, M., Özer, N. & Açıroğlu Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81- 90.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Teachers’ views on values education: Case of Afyonkarahisar province. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Berson Y, & Oreg S. (2016). The role of school principals in shaping children’s values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670>
- Boydak Özcan ve Öztürk (2018). Manager’s opinions on the effect of teachers’ values on school stakeholders. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(10), 18-32. <https://doi.org/10.29129/inujse.408146>
- Cice, Y., ve Özgan, H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(70), 101-120.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Çelik, V. (2015). Örgütsel unutm. İ. Aydın ve Ş. Çınkır (Ed.), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran’a Armağan: Eğitimde 52 Yıl içinde* (s.180-188). Pegem Akademi.
- Çelikkaya T. ve Filoğlu S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264. <https://doi.org/10.20860/ijoses.338565>
- Çelikkaya, T. ve Yılmaz, T. (2017). Değerler eğitimine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılıklı beklentileri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 395-416.
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N. & Knafo, A. (2013) School values across three cultures : A typology and interrelations. *SAGE Open*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440134824>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Demir, G. T. (2018). Investigation of the values of “patriotism, independence, freedom” in the statements published in the journal of Resimli Mecmua, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32),1066-1076.
- Farooqui, M. S., & Nagendra, A. (2014). The impact of person organization fit on job satisfaction and performance of the employees. *Procedia Economics and Finance*, 11, 122-129. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00182-8](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00182-8)
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Anı Yayıncılık.

- Fidan M. (2015). Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarındaki örgütsel değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 335-348.
- Finegan J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149-69. <https://doi.org/10.1348/096317900166958>
- Genç, Ç. (2016). Kurum kültürü ve değerlerine yönelik çalışan farkındalığı: Özel bir eğitim kurumunda uygulama örneği. *Selçuk İletişim*, 9(2), 116-137.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Seçkin
- Gündüz, M. (2016). *Ahlâk sosyolojisi* (3. Baskı). Anı yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473. <https://doi.org/10.1080/03057240701688010>
- Husu, J. (2006). Teacher ethics and the educative importance of school values. In M. Talib, (ed.), *Diversity- a challenge for educators*. (p. 85-107). Finnish Educational Research Association.
- Kaçmaz, E. (2015). *Kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları (Diyarbakır örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi.
- Kamer, S. T. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Millî Eğitim*, 50(230), 725-744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- Karamustafaoğlu, S. ve Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 411-459.
- Kaysılı, A. (2020). *Okul kültürünün sosyal inşası bir eğitim antropolojisi araştırması*. Pegem Akademi.
- Kuzu Jafari, K. & Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 4(1), 13-35.
- Küçükçene, M. & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies Akademik Sosyal Araştırmalar*, 1, 11-22.
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Lazaridou, A. (2007) Values in principals' thinking when solving problems, *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 339-356, <https://doi.org/10.1080/13603120701381758>
- Memişoğlu, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitimi. *International Journal of Social Science*, 58, 47-63.
- Meydan, A. Aktepe, V. ve Durmaz, A. (2015). Okul ortamında kazandırılması hedeflenen değerlere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-54.

- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Önder, C. F. & Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Özen, R. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 41-52.
- Özdemir, C. (2001). Kimlik ve söylem. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-122.
- Pang, N. S. K. (1996). School values and teachers' feelings: A LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83. <https://doi.org/10.1108/09578239610112114>
- Patton, M.Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods*(3rd ed.). Sage Publications Inc.
- Posner, B.Z. (2010), Another look at the impact of personal and organizational values congruency, *Journal of Business Ethics*, 97(4),535-541.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitapevi.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489-501.
- Selvitopu, A., Bora, V. ve Taş, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994.
- Sezgin, F. (2014). Örgüt kültüründe değerler ve değerlere dayalı okul yönetimi. N. Güçlü (Ed.), *Okul Kültürü* içinde. (s.125-152). Pegem Akademi.
- Stolp, S., & Smith, S. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leader's role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Tağraf, H., Şahin, İ. & Özkan, A. M. (2016). Çalışanların örgütsel adalet ağları ve performans arasındaki ilişki: Bir sağlık kuruluşunda araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 67-81.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 113-148.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executive develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142.
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s.1-16). Pegem Akademi.
- Uygun, S. (2004). Üniversite gençliğinin yabancılaşması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 57, 231-235.

- Uygun, K., Şener, N. ve Arslan, Ö. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tasarruf ve eşitlik değerlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 6(2), 1-13. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1202996>
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Vatandaş, C. (2003). Toplumsal bir değer olarak “yardımlaşma” ve “dilenciler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 149-160.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel değer uyumunun örgütsel adanma ve yabancılaşma üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2012). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bir ilköğretim okulunun kurumsal değerlerinin belirlenmesi; öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları değerlerin farklı olma nedenlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 129-158.
- Yılmaz, K. (2006) *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). *Ahlaklı yurttaş*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Zabun, B. (2013). Değerlerin sosyolojik öğretimi: Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11.

EXTENDED SUMMARY

The concept of value, which cannot be limited to social science disciplines, is one of the most emphasized topics in scientific research and daily life. A value is a system of beliefs, ideas, and norms held by the society or constituting the culture to which it is attached (Ülken, 1969). Values are basically used as a scale for choosing and legitimizing human actions and evaluating events (Vatandaş, 2003) and constitute explicit or implicit beliefs about what is desirable, meaningful, helpful, and valuable (Lazaridou, 2007).

Individuals accept the values that guide their behaviors as a frame of reference for sustaining their lives (Uygun, 2004). In this context, values are considered a set of beliefs that determine all human actions, primarily moral actions (Gündüz, 2016), and affect individuals' thoughts and behavior (Ulusoy & Dilmaç, 2014). Value, a relative concept, has a human being at one end and the society that shapes it at the other (Yinilmez Akagündüz, 2017). Although values always originate from people, there are also institutional values beyond individual values (Argandoña, 2003). Therefore, just as individuals have values, organizations also have values (Pang, 1996). All organizations have core values, whether spoken among people or not, and most successful organizations articulate, discuss, and occasionally update these core values (Allison & Kaye, 2015). As in other organizations, schools have their own unique culture. School culture is created jointly by students, teachers, parents, and the school environment (Kaysılı, 2020). One of the elements that form the school culture is the shared values of the school.

The purpose of this study was to determine school values in line with the views of school administrators, teachers, and parents. In this direction, the problem of the research is stated as follows; "What are the opinions of school administrators, teachers, and parents about school values?". In line with this purpose, four research questions were formulated:

1. How do school administrators, teachers, and parents define value?
2. What are the opinions of school administrators, teachers, and parents about the values given importance in schools?
3. What are the opinions of school administrators, teachers, and parents about whether school values are realized?
4. What are the opinions of school administrators, teachers, and parents about the values they feel lacking in schools?

The study was conducted with the multiple case study approach by the qualitative research approach. The study group was determined via the maximum variety of sampling among purposeful sampling methods. The study was carried out with 35 teachers, 30 administrators, and 33 parents from a total of 28 schools with primary, secondary, and high school levels, which were chosen from Atakum, Bafra, and Ondokuzmayıs districts of the province of Samsun and had different socio-economic levels. The study data were obtained via semi-structured interview forms and were analyzed with the descriptive analysis and content analysis approach.

The results of the study show that school administrators, teachers, and parents look at the concept of value from different perspectives and that the participants commonly mentioned respect, benevolence, cleanliness, responsibility, honesty, diligence, love, and kindness as essential values in schools, and that they expressed the role of school-family cooperation and the role of the school as a role-model in the realization of values in schools. In addition, school administrators frequently mentioned respect, teachers frequently mentioned determination to work, and parents frequently mentioned creativity as lacking in schools.

In the study, it was revealed that school administrators mostly expressed the concept of value as the identity of a society. In teachers' definitions of value, the expression "behaviors that society cares about" was frequently used. It was concluded that parents, another study participant group, mainly used the expression "the bonds that hold society together" in their definitions of value.

According to the findings obtained, the value that school administrators and teachers shared in terms of the value that schools attach importance to in the first place was understanding. Justice, solidarity, and sensitivity were mentioned only by school administrators, idealism and friendship only by teachers, and equality only by parents.

In addition to diligence and respect, the parents of the students considered "honesty, responsibility, helpfulness, kindness, equality, happiness, love, cleanliness and tolerance" as essential values in schools. These align with the values expressed in the curricula the Ministry of National Education in Turkey prepared. The studies influence the values stated by the participants in this way, carried out within the scope of values education, emphasized in the latest curricula in Turkey, and intensively carried out in and out of the classroom accordingly. The 2018 curricula currently being implemented in Turkey were prepared based on values; the programs aimed to facilitate the acquisition of values, values were given importance in the programs, and values were addressed in the curricula of each course without limiting them to specific courses (Alabaş, 2020). Participants' views revealed the importance of family in actualizing values in school, and it was stated that while teachers, as role models, were able to actualize values, it is concluded that the media is the biggest obstacle to realizing values.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN BULUNDUKLARI SINIFLARDA YÜRÜTÜLEN EĞİTİMİN NİTELİĞİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TEACHER AND STUDENT OPINIONS ON THE QUALITY OF THE EDUCATION CONDUCTED IN THE CLASSROOMS WITH SYRIAN STUDENTS

Araştırma Makalesi

Ali GÖÇER¹ Kadir ŐAHİN²

Makale gönderim tarihi: 6 Ekim 2023

Makale kabul tarihi : 27 Aralık 2023

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin buldukları karma sınıflardaki eğitimin niteliğine olan etkisini öğretmen ve öğrenci görüşüne dayalı olarak ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseninde gerçekleştirilen araştırmada, katılımcı olarak Kayseri’ de iki farklı okuldaki 12 öğretmen ve 9 öğrenci yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı oluşturulmuş görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tematik analizi yoluyla incelenmiştir. Analiz sonucunda veriler 31 kod 9 tema altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda Suriyeli öğrencilerin katılmasıyla oluşan karma sınıflardaki eğitimin niteliğinin öğretmen, öğrenci ve dersin kalitesi bakımından olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, karma sınıflar, eğitimin niteliği, ders ortamı.

Abstract

The purpose of this research is to reveal the impact of Syrian students integrated in the Turkish education system on the quality of education in mixed classes, based on teacher and student opinions. The research, which was conducted in a phenomenological pattern within the framework of a qualitative research approach, included 12 teachers and 9 students from two different schools in Kayseri. An interview form developed by the researchers and prepared separately for teachers and students was used as a data collection tool. The data obtained was examined through thematic analysis. As a result of the analysis, the data were classified under 31 codes and 9 themes. As a result of the data obtained, it was determined that the quality of education in mixed classes formed with the participation of Syrian students was negatively affected in terms of the quality of teachers, students and the course.

Keywords: Syrian students, mixed classes, quality of education, course environment.

* Çalışma kapsamında karma sınıf kavramı ‘Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflar’ kastetmek üzere kullanılmıştır.

1 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gocer@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6880-2611

2 Türkçe Öğretmeni, sahinmmkadir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8408-3525

GİRİŞ

2011 yılında Orta Doğu'da çıkan ve Suriye'yi etkisi altına alan savaş sebebiyle birçok Suriyeli ülkesinden göç etmek zorunda kalmıştır. Göç; ekonomik, siyasi, sosyal vb. nedenlere bağlı olan ve insanlık tarihinin her döneminde yaşanan bir olgudur (Adıgüzel, 2017; Özkan, 2019; Sağlam, 2006; Sayın vd. 2016). Ülkelerinden göç etmek zorunda kalan Suriye halkı ekonomik, sosyal yaşam ve eğitim yönünden daha iyi imkânlarla ulaşmak üzere dünyanın değişik ülkelerinde göçmen, sığınmacı ve mülteci** statülerinde yaşamaya başlamıştır. Bu dönemde Türkiye büyük devlet duruşu göstermiş ve kapılarını Suriye halkına açmıştır. 11 Nisan 2013 tarihinde ise ilk sığınma kanunu olan "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nu" yürürlüğe koymuştur. 1 Eylül 2016 tarihinde de Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü ile işbirliğini güçlendirmek ve Suriye halkına daha iyi şartlar sunabilmek adına "Ev Sahibi Ülke Anlaşması" imzalanmıştır.

Göçlerin en temel özelliklerinden birisinin beklemedik durumda ortaya çıkmasının olduğu söylenebilir. Bu beklenmedik şekilde gerçekleşen göçler ise ev sahibi ülkelerin ekonomik, sosyal, eğitim ve kültürel gibi birçok alanda hazırlıksız yakalanmasına sebep olabilmektedir. Suriye halkının büyük bir bölümünün bir anda Türkiye'ye gelmesi de Türkiye'nin beklediği ve hazırlıklı olduğu bir durum değildi. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı 17 Ağustos 2023 verilerine göre şu an Türkiye'de 3.307.882 Suriyeli yaşamaktadır (GİB, 2023). Bu nüfus içerisinde UNICEF'in (2023) Milli Eğitim Bakanlığını kaynak göstererek açıkladığı verilerine göre örgün eğitim sistemine kayıtlı Suriyeli çocuk sayısı 972.792'dir. Türkiye'ye sığınan Suriye halkının büyük bir bölümünü okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (ÇOÇA, 2015). Son yıllarda artmış olan bu insan hareketleri, geleneksel eğitim paradigmalarının radikal bir şekilde sarsılmasına ve eğitim sistemlerinin toplumsal farklılığı içerecek yeni modeller üretme arayışı içerisine girmesine yol açmıştır (Sakız, 2016). Türkiye de bu hareketlenmeden etkilenmiş ve bu çocukları bir an önce eğitimle buluşturmak üzere yeni bir eğitim uygulaması olarak PICTES projesini hayata geçirmiştir.

İngilizce adı kısaltılarak oluşturulan PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi / Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System) projesi, MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında 'Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkân' anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan ve Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir (MEB, 2017). Proje kapsamında çocukların Türkçe öğrenimine ve uyum sürecine ağırlık verilirken ilerleyen süreçte çocukların kademeli olarak devlet okullarında eğitim almaları kararı alındı (MEB, 2017). Bu karar ile beraber Suriyeli çocukların buldukları karma sınıflar ortaya çıktı. Bu sınıfların en başta düzey olarak doğru yapılandırılmaması ve MEB'in politika olarak hazırlıksız yakalanması eğitim sistemindeki sınıflarda birçok yönden uyum sorununun (Ereş, 2016; Eren, 2019; Kanat, 2022) ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Türk eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde adlandırılan kademeli bir yapıdan oluşmaktadır. İlk dört sene ilkokul olarak adlandırılmakta daha sonraki dört yıl ise ortaokul olarak adlandırılmaktadır. Zihinsel, ailevi, öğretmen veya başka bir sebepten ötürü sorun yaşamayan öğrenciler ilkokul 1. sınıfta ilk okuma-yazma becerisini kazanmaktadır. 2, 3 ve 4. sınıflarda ise öğrencilerin serbest okuma ve yazma etkinlikleriyle bu becerileri geliştirilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler başta mihver dersler olmak üzere tüm ifade ve beceri derslerinde de genel bilgi, beceri, tutum ve davranış alanlarına yönelik yeterlik kazanarak ortaokul seviyesine geçmektedir. Ortaokul seviyesindeki bazı sınıflarda okuma yazmayı tam olarak kavrayamayan bir iki öğrenci bulunabilmektedir (Lyon, 1996; Sidekli ve Yangın, 2005; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Bu öğrencilere de ek çalışma ve kurslarla okuma-yazmanın kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak bu olağan durumun dışında Türkçe

** Çalışma dâhilinde mülteci kavramı "eziyet, çatışma, saldırı veya toplum huzurunu ciddi şekilde bozan diğer durumlarda, geldikleri ülkelerin dışında bulunan ve bunun sonucu olarak da uluslararası koruma talebinde bulunan ve geri dönmeleri tehlikeli olan insanlar için kullanılmaktadır" (McConnell, 2016, sayfa belirtilmemiş).

okuma yazması yetersiz olan Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılması sınıf içerisinde düzey olarak çok farklı grupların bulunmasına neden oldu.

Bu durum ise sınıf içerisinde iki farklı düzeyde öğrenci grubunun bulunmasına sebep olmaktadır. (Eren, 2019; Kanat, 2022; Bulut vd. 2018). Farklı düzeylerin aynı sınıfta bulunması öğretmenleri bu öğrencilere nasıl davranacağı konusunda zor durumda bırakabilmektedir. Hazırlıksız ve istemeden göç ederek Türkiye'ye gelen bu çocukların dâhil oldukları Türk eğitim sisteminde yaşadıkları sorunun sadece düzey sorunu olduğu söylenemez. Bu sorunun yanında uyum sorunu oluşturacak dil problemi (Ereş, 2016; Keskinilç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şeker ve Sirkeci, 2015; Uzun ve Bütün, 2016) yaşamaktadırlar. Ayrıca okullar arası uygulama farklılıkları ya da sistemin Suriyeli öğrenciler tarafından yeterince anlaşılabilmesi (Aras ve Yasun, 2016; Taştan ve Çelik, 2017), öğretmen yetersizliği ve öğretmen tutumları (Duman, 2016; Emin, 2016; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Şensin, 2016; Yiğit ve diğerleri 2015), gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir.

Eğitimde kalitenin evrensel bir tanımı ve ölçülebilirliği olmamasına rağmen bazı sınırlar çizilerek tanımlamalar yapılmıştır. Tikly (2011), eğitimde kaliteyi; tüm öğrencilerin ekonomik olarak üretken olması, sürdürülebilir geçim kaynakları geliştirmesi, barışçıl ve demokratik toplumlara katkıda bulunması, refahı artırması ve ihtiyaç duydukları yetenekleri gerçekleştirmelerini sağlayacak olan eğitim olarak tanımlamaktadır. (akt. Madziva ve Thondhlana, 2017). Eğitim uygulamalarında en iyi ve en mükemmeli bulma eğitimin niteliği olarak özetlenebilir (Demirel, 1991). Yani eğitimde nitelik, eğitim uygulamalarının sonunda en yüksek verimin elde edebilmesinin amaçlanmasıdır. Eğitimin kalitesi müfredat, öğretmen nitelikleri, okul yönetimi, eğitim programları, kaynak ve finansman sağlanması gibi birçok değişkene bağlıdır (OECD, 2017; akt. On Birinci Kalkınma Planı, 2018; Kayadibi, 2001). Beklenen niteliğin yakalanması bu değişkenlerin ne kadar kaliteli ve eksiksiz sağlanabildiği ile ilgilidir. Eğitimde nitelik, farklı bir açıdan özetlenecek olursa eğitimi saran değişkenlerin oldukça kaliteli bir şekilde oluşturulması ve bu değişkenlerden en üst verimin alınması ile her bir seviyeyi daha üst bir seviyeye çekmek olarak ifade edilebilir. Abide ve Gelişli (2020) öğretmenlerin eğitimde nitelik kavramına yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında eğitimin niteliğini etkileyen 7 tema belirlemişlerdir: Duyuşsal özellikler, bilişsel özellikler, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, hoşgörülü eğitim anlayışı, diğer, fiziki imkânlar, ekonomik imkânlar. Bu 7 tema altında verilen; öğretmen motivasyonu, işini severek yapan özverili öğretmen, iyi eğitim almış öğretmen ve işe yarar planlı bir eğitim kodu eğitimin niteliğini yakından ilgilendiren ölçütler olarak çalışmaya katılan öğretmenlerce düşünülmektedir. Eğitimdeki niteliğin elde edilmesi için gerekli olduğu düşünülen bu ölçütler beraberinde eğitimde başarıyı getirecektir. Gürbüz'e (1990) göre ise eğitimde başarı için öğrenci ve öğretmende de isteklendirme olması gerekir. Öğrencide öğrenmeye karşı, öğretmende öğretime karşı isteklendirme olması gerektiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle eğitimde başarının önemli bir unsurunun motivasyon olduğu söylenebilir. "Acil durumlarda eğitim için en önemli faktörlerden biri iyi eğitilmiş, tecrübeli, motivasyonu yüksek, verilen eğitimin içeriğini iyi bilen ve eğitim ortamını öğrencilerin ihtiyaçları ile bütünleştiren öğretmenlerdir" (Talbot, 2013:11).

Literatür incelendiğinde Suriyeli çocukların buldukları sınıflardaki sorunları ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak bu sınıflardaki eğitimin niteliğini ortaya koyan çalışmaların azlığından dolayı literatürde bir boşluk tespit edilmiştir. Bu çalışma yoluyla bu sınıflarda eğitim gören Türk öğrenci ve eğitim veren öğretmenlerin perspektifinden eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "Suriyeli öğrenciler ile aynı sınıf ortamının paydaşı olan Türk öğretmen ve öğrencilerine göre Suriyeli öğrencilerin sınıflarına katılmasının eğitimin niteliğinde nasıl bir etkiye sahip olmuştur?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın, Suriyeli öğrenciler ile aynı sınıf ortamının paydaşı olan Türk öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden eğitimin önemli bir unsuru olan niteliği ele alması ve bu sınıflarda eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacak unsurları tespit etmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden, Suriyeli öğrencilerin katılımıyla oluşan karma sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Bu araştırma deseninde amaç söz konusu fenomenle ilgili çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özünü inebilmektir (Creswell, 2017). Bu öz durumun daha iyi anlaşılmasına katkı sunacak temel bilgileri içermektedir. Merriam'a (2018) göre fenomenolojik yaklaşım, etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur. Bu sebeple bu çalışmada ele alınan durumu daha iyi özetleyebilmek adına katılımcıların deneyimlerinin ortaya konulduğu fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun, 31.05.2022 ve 221 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını, sosyo- kültürel olarak farklı olduğu düşünülen iki okuldaki 12 öğretmen ve 9 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 5 ile 20 yıl arasındadır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ise 5-8. sınıf arasındadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yaklaşımı ve kolay ulaşılabilir ilkesine göre hareket edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcı Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Branşları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

BRANŞLAR	CİNSİYET		TOPLAM
	KADIN	ERKEK	
Türkçe	2	1	3
Mesleki Dersler	1	-	1
Sosyal Bilgiler	1	-	1
Fen Bilimleri	1	1	2
Din Kültürü	-	1	1
İngilizce	1	-	1
Arapça	1	-	1
Matematik	1	-	1
Müzik	-	1	1
TOPLAM	8	4	12

Tablo 2. Araştırmanın Katılımcı Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Sınıf Seviyeleri	CİNSİYET		TOPLAM
	KADIN	ERKEK	
5. Sınıf	-	2	2
6. Sınıf	1	1	2
7. Sınıf	2	1	3
8. Sınıf	-	2	2
TOPLAM	3	6	9

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gören öğrenciler ve bu sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetini yürüten öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu sınıfta görev yapan öğretmen ve öğrencilerin eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin elde edilebilmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken uzman görüşleri de alınmıştır. Uzmanlar Türkçe eğitimi alanında doktora yapan iki Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanların geri dönütleri sonrası 9 maddelik öğretmen görüşme formundaki 2 soru çıkartılarak 7 maddeye düşürülmüştür. Ayrıca öğrenci formundaki soruların daha anlaşılır olması için uzman görüşüne göre formda bazı düzenlemeler yapılmış ve öğrenciler için 4 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. En son hali ile uzman görüşü yeniden alındıktan sonra formlara son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan katılımcılardan elde edilen verilerde kayıp yaşanmaması adına ses kaydı alınmış, alınan ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Bu şekilde katılımcılara ait yazılı veri kaydı oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından analiz edilecek 30 sayfalık veri kaydı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından Suriyeli öğrencilerin katılımıyla oluşan karma sınıflarda görev yapan öğretmen ve öğrencilerin eğitimin niteliğine yönelik görüşlerini deşifre edebilmek amacıyla tematik analiz kullanılmıştır. “*Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir*” (Braun ve Clarke, 2019, s. 875). Araştırmacılar en doğru analizi gerçekleştirebilmek için Braun ve Clarke’in (2019) bu aşamada önerdiği “*araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması*” aşamalarını takip etmişlerdir. Ayrıca elde ettikleri verilerin doğru yansıtılması ve nesnel olması için 2 uzman görüşüne başvurulmuştur

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, tablolar halinde aşağıda verilmiştir. Tablolardaki katılımcı görüşleri dil ve anlatım bakımından düzenlenmiş özü verecek şekilde kısaltılmıştır.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilerin eğitimin niteliğine etkisine yönelik öğretmen görüşleri

GS1: Sınıflarınıza Suriyeli öğrencilerin katılımının ders işleme sürecinizi etkilediğini düşünmekte misiniz? Nasıl?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Kendi müfredatımdan biraz geri kaldım. Fen bilgisi dersi olmasına rağmen ilkokul konuları işledim.		
K ₂ : Dersi daha basit anlatmak zorunda kaldım ve okuma yazma ağırlıklı bir eğitim süreci gerçekleştirdim.	Müfredatı yetiştirme (K ₁ ,K ₃ ,K ₄ ,K ₇)	
K ₃ : Müfredatın dışında bir uygulama yapmak zorunda kaldık. Arapça öğretmeni olmama rağmen anlama ve konuşmada sorun yaşadık.	Düzey farklılığı (K ₁ ,K ₂ ,K ₃ ,K ₄ ,K ₇)	
K ₄ : 5. sınıf müfredatı yerine 2. sınıf müfredatını uygulamak durumunda kaldım.	Ekstra çalışma (K ₈)	Ders İşleme Süreci
K ₅ :Derse katılma noktasında zayıf kaldılar.		
K ₆ :Diğer çocukların dinleme durumları olumsuz etkilendi.	Dinlemenin olumsuz etkilenmesi (K ₆)	
K ₇ : Dersi müfredata uygun bitiremedim.		
K ₈ :Matematik dersinde başka etkinlikler yapmak durumunda kaldım.	Okuma-yazma çalışması yapma (K ₁ ,K ₂)	
K ₉ :Hiçbir etkisi olmadı.		
K ₁₀ : Dersin ilerleme hızında düşüş yaşandı.		
K ₁₁ :Söylenenleri tam olarak anlayamadıkları için ders hızının yavaşladığı söylenebilir.	Ders akışının yavaşlaması (K ₃ ,K ₁₀ ,K ₁₁ ,K ₁₂)	
K ₁₂ : Türkçeyi bilmedikleri için zorluklar yaşanmaktadır.		

Suriyeli öğrencilerin buldukları sınıflarda düzey farklılığı sebebiyle ders işleme sürecinin olumsuz yönde etkilediği görüşü öne çıkmaktadır. Düzey farklılığı yönünde görüş bildiren katılımcılar genellikle okuma yazma öğretmekle uğraştıklarını ifade etmektedirler. K1 kodlu katılımcı "1 ve 2. sınıf kitapları verip okuma yazma öğretmeye çalıştığımız zamanlar oldu." diyerek durumun vahametini ortaya koymaktadır. Bu durumun yansıması olarak ders akışının yavaşladığı görülmektedir. K11 kodlu katılımcı bu durumu "Bazen söyledikleriniz anlamıyorlar. Dolayısıyla bu durum dersin akışını, sürecini yavaşlatıyor." şeklinde doğrudan ifade etmiştir. Bunlarla beraber 4 katılımcı müfredatı uygulayamadığını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların da görüşleri incelendiğinde satır aralarından müfredata tam uyamadıkları anlaşılmaktadır. Belirtilen bu durumların sınıf ortamındaki dinlemeyi ve sınıf düzenini de olumsuz etkilediği görülmektedir.

Tablo 4. Suriyeli öğrencilerin buldukları karma sınıflarda yaşanan zorluklara yönelik öğretmen görüşleri

GS2: Sınıfınıza Suriyeli öğrencilerin katılımıyla ne gibi zorluklar yaşamaktasınız?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Hazırbulunuşlukları tam olmadığı için zorlandım. Kötü bir yıl geçirdiğimi ifade edebilirim.		
K2: Konuları yetiştiremedim.		
K3: Normaldeki öğrencilerimiz biraz geride kaldı. Mevcudun az olmasına rağmen maalesef bireysel farklılığı dikkate alamadık.	Motivasyon kaybı (K1)	
K4: İngilizce öğretmeni olarak dersimi İngilizce işlemeye çalışıyorum. Anlaşılmayan noktalarda Türkçe kullanıyorum. Ama Suriyelilerle ortak dilimiz olmadığı için onlarla anlaşmakta zorlanıyorum.	İletişim problemi (K4, K5, K12)	
K5: Onlarla iletişim kurmakta, sosyal bilgileri onlara aktarmak konusunda problem yaşıyorum.	Hazırbulunuşluk eksikliği (K1)	Yaşanılan zorluklar
K6: Sınıf yönetiminde bu sene ilk defa zorlandım.	Sınıf yönetiminde zorlanma (K6)	
K7: Öğrenciler okuyamıyorlar. Okuyamadıkları için yazamıyorlar. Bu da benim eğitim sürecimi tamamen etkiliyor. Bireysel farklılıkları dikkate alamıyorum.	Eğitimin geri kalması (K2, K8)	
K8: Dersi yavaş işlemek durumunda kaldım.	Bireysel farklılığı dikkate alamama (K3, K5, K11)	
K11: 5. sınıfta müfredat hafif olduğu için zorluk yaşamıyoruz. Anlamayana deney etkinlikleri sunuyorum. Ama bu 8. sınıfta bu problem oluyor.		
K12: En önemli problemleri dil. Yoksa çok olumsuzluk çıkmıyor, sessizce oturuyorlar.		

Suriyeli öğrencilerin karma sınıflarda en çok iletişim problemi yaşadıkları görülmektedir. K4 kodlu katılımcı İngilizce bilse de iletişim kurmakta zorlandığını ifade etmiştir. Ortak bir dilleri olmadığı için Türk öğrencilere İngilizce anlatmaktan daha zor olduğunu belirtmiştir. Bu sorunun hemen beraberinde bazı katılımcılar da bireysel farklılığı dikkate alamadığını ifade etmişlerdir. Örneğin K3 kodlu katılımcı bu durumu şu cümlesi ile "Mevcutun az olmasına rağmen maalesef bireysel farklılığı dikkate alamıyorum." ortaya koyuyor. Öğretmenin bu durumdan üzüntü duyduğu ifadesinden anlaşılmaktadır. Görme engelli olduğunu ifade eden K6 kodlu katılımcının ise "İlk defa sınıf yönetiminde zorlanıyorum." şeklinde görüş bildirmesi düşündürücüdür.

Tablo 5. Karma sınıflardaki eğitimin verimliliği ve başarı durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS3: Karma sınıflarınızda eğitim uygulamalarınızın verimliliği ve buna bağlı olarak sınıflarınızın başarı durumları hakkında neler düşünmektesiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Benim için verimli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü konu olarak geride kaldım.		Verim ve başarı

K₂: Müfredatı yetiştirdim ama öğrencilerim ve kendi adıma verimsiz bir dönem geçirdiğimi düşünüyorum.
K₃: Suriyeli öğrencilerimin okuma yazma durumları zayıf olduğu için onlarla fazla ilgilendim. Bu durumun diğer öğrencilerimin başarısını olumsuz etkilediği kanaatindeyim.
K₄: Geçen seneye göre düşük bir verim elde ettim.
K₅: Eğitimimin verimliliğini etkilemedi. Çünkü genele hitap ediyorum.
K₆: Başarı durumu değişmedi.
K₇: Eğitim uygulamalarımın başarıya ulaşmadığı düşüncesindeyim.
K₈: Genel başarı durumumuzu etkilemedi. Eğitim uygulamalarımızın verimliliğinin düştüğünü söyleyebilirim.
K₉: Başarı durumumuz etkilenmedi.
K₁₀: Okuma yazma becerileri düşük olan Suriye çocuklar açısından verimli değildi.
K₁₁: Ders hızının düşmesi eğitim uygulamalarımızın verimliliğini olumsuz etkiledi.
K₁₂: Başarı durumu olumsuz etkilendi düşüncesindeyim.

Başarının düşmesi (K3, K12)

Verimin düşmesi (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11,)

Katılımcıların tamamına yakını verimin düştüğünü doğrudan ifade etmektedir. K11 kodlu katılımcı sürecin yavaşladığından, verimin düştüğünden söz etmektedir. K7 kodlu katılımcı "Bu yılki eğitim uygulamamın verimli olduğu düşünmüyorum. Çok fazla yorulduğumu hissediyorum. İletişim kurmakta zorlanıyorum." şeklinde görüş bildirirken görüşünde bir motivasyon kaybı olduğu görülmektedir. Tüm bunların sebebinin aslında önceki tablolarda orta konulan okuma yazma bilmeme durumuna bağlı olarak ortaya çıkan iletişim probleminin olduğu görülmektedir. K11 kodlu katılımcı bu sebebin dışında bu çocukların uyumuna ayrılan zamanın ders verimini ve başarısını etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 6. Suriyeli öğrencilerin eğitimin niteliğine etkilerine yönelik öğretmen görüşleri

GS ₄ : Sınıflarınıza Suriyeli öğrencilerin katılmasının eğitimin niteliğini etkilediğini düşünmekte misiniz? Hangi konularda ve nasıl?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K₁: Eğitimin niteliği olumsuz etkilendi. Bu yıl motivasyonum ve üretkenliğim düştü.	Niteliğin düşmesi (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K11, K12)	
K₂: Eğitimin niteliği olumsuz etkilendi. Hedeflere tam olarak ulaşamadım. Bu durum da motivasyonumun düşmesine sebep oldu.		
K₃: Uyum sorunu sebebi ile olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.	Öğretmenin ilgi kaybı (K1, K2, K6, K7, K8)	
K₄: Olumsuz etkiledi. Sınıf içerisindeki düzey farklılığının fazla oluşunu buna sebep gösterebilirim.		
K₅: Olumsuz etkiledi. İletişim problemini bunun sebebi olarak söyleyebilirim.		
K₆: Eğitimin niteliği olumsuz etkilendi. Suriyeli çocuklara fazla zaman ayırmam sebebi ile yeterli geri dönüşü veremediğimi düşünüyorum. Bu durum motivasyonumu düşürdü.	Zaman problemi (K8)	Eğitimde Nitelik
K₇: Suriyeli öğrencilerimin Türkçe öğrenmesine özel zaman ayırdığım için çok fazla planıma uyamadım. Bu da benim motivasyonumu düşürdü.	İlgi ve iletişimde yetersizlik (K1, K5, K2)	
K₈: Suriyeli öğrencilere özel zaman ayırdığım için Türk		

öğrencilerle yeteri kadar ilgilenemedim. Bu sebeple derse olan isteğimin düştüğünü hissettim.

K₁₁: Tabii ki etkiledi. Çünkü anlama durumları bir değil.

K₁₂: Olumsuz etkilediğini düşünüyorum

Katılımcı görüşlerine göre eğitimin niteliğinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. 8 katılımcı Suriyeli öğrencilerin sınıflara katılması ile beraber eğitimin niteliğinin düştüğünü doğrudan ifade etmiştir. K6 kodlu katılımcı "Eğitimin niteliğini olumsuz etkiledi. Suriyeli çocuklara daha fazla ayırmam gerekti. Motivasyonum da düştü " şeklinde bir cevap vermiştir. Katılımcının görüşünden bu durumdan şikâyetçi olduğu anlaşılmaktadır. K7 kodlu katılımcı da benzer şekilde "Eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Normalde ben derslerime çalışarak, oyunlar planlayarak giderdim. Ama şu an öğrenciye hiçbir şey veremediğim için sadece onların Türkçeyi anlamaları ve düzeni sağlamakla uğraşıyorum." görüş ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcıda ise öğrenilmiş çaresizlik sezilmektedir. Bunlarla beraber öğretmenin derse olan isteğinde ve enerjisinde düşüş olduğu gösteren görüşler de görülmektedir. Diğer katılımcıların da içsel olarak farklı olmadıkları görülmektedir.

Tablo 7. Karma sınıflarda eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde yapılması gereken çalışmalar için öğretmen önerileri

GS5: Karma sınıflarda eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için hangi konularda destek verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K₁ : Suriyeli öğrencilere kendi yaş gruplarıyla ve sadece kendilerinin bulunduğu sınıflarda ders yapılması gerekiyor.		
K₂ : Okuma- yazma eğitimi verilmelidir. Öncesinde buranın kültürüyle ilgili yaşayış biçimiyle ilgili eğitim verilmelidir. Öğretmenlere 'yabancılara Türkçe öğretimi' eğitimi verilmelidir.	Öğretmenler için eğitim (K2, K3, K5, K6, K9, K11, K12)	
K₃ : Öncelikle Türk toplumunun kültürüne, sosyal hayatına adapte olup sınıf ortamına gelselerdi daha fazla faydalı, daha verimli olabilirdik. Hem öğretmen hem öğrenci bu süreç hakkında bilgilendirilmelidir.	Kültürel uyum eğitimi (K1, K3)	
K₄ : Kendi yaş grupları ile sadece kendilerinin bulunduğu sınıflarda öncelikle Türkçe öğretimi yapılmalıdır.		
K₅ : Özel Türkçe dersleri almalılar. Öğretmenler kesinlikle eğitim almalı. Çünkü dünya küçüldü ve sınıfta her an başka bir milletin öğrencisi ile karşılaşabiliriz.	Özel sınıflar (K1, K7, K8)	Niteliğin artırılması
K₆ : Suriyeli öğrenciler sınıflara dengeli şekilde dağıtılmalıdır. Önce Türkçe eğitimine öncelik verilmeli. Davranış eğitimi verilmeli. Öğretmen de eğitim almalı.		
K₇ : Sadece Suriyelilerin olduğu bir sınıfta bu eğitimi almalılar. Daha sonra dil sınıfını geçtikten sonra karma sınıflara katılması gerekiyor.	Okuma-yazma eğitimi (K2, K5, K11)	
K₈ : Ayrı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.		
K₉ : Öğrencilere de bu konuda gerekli seminerler düzenlenirse daha iyi olacağını düşünüyorum.	Daha planlı bir süreç (K10)	
K₁₀ : Bakanlığın bu süreci daha planlı yürütmesi gerekir.		
K₁₁ : Bizler eğitimden geçebiliriz. Bir de ilkokulu da bu eğitim sürecine katarlarsa sıkıntının daha iyi aşılabacağını düşünüyorum. Okuma bilerek geldiğinde, çocuklar sizi anladığında problemi daha iyi çözüyorsunuz.		
K₁₂ : Öğretmenlere eğitim verilmesi gerekmektedir.		

Karma sınıflarda eğitimin niteliğinin artırılması için görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerinin bu konuda eğitime tabii tutulması yönünde olmuştur. Bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca belirtilen görüşlerden bu çocukların okuma yazma

becerilerindeki yetersizliğin öğretmenleri en çok zorlayan durumlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin okuma yazma eğitimi alarak bu sınıflara gelmeleri gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda verilecek olan bu okuma yazma eğitimin özel sınıflarda olması gerektiği, karma sınıflar oluşturulmaması gerektiği de dile getirilmiştir. Bu durumu K7 kodlu katılımcı şu sözleri ile özetlemektedir: “Sadece Suriyelilerin olduğu bir sınıfta bu eğitimi almalılar. Daha sonra dil sınıfını geçtikten sonra karma sınıflara katılması gerekiyor.”

Suriyeli öğrencilerin eğitimin niteliğine etkisine yönelik Türk öğrencilerin görüşlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 8. Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına etkisine yönelik öğrenci görüşleri

GS ₁ : Sınıfınıza Suriyeli öğrencilerin katılımının sınıf ortamınızı etkilediğini düşünmekte misiniz? Nasıl? (Öğretmenlerinizle iletişiminizi, sınıf düzeninizi, arkadaşlarınızla olan etkileşiminizi vb.)	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₁ : Suriyeli öğrencilerin anlamalarını sağlamak için onlara daha fazla zaman ayrıldığından bize yeteri kadar zaman ayrılmadığını düşünüyorum. Onların anlamaların sağlamak adına ders sürekli bölünüyor.		
Ö ₂ : Sınıf içerisinde düzen sağlamak istenirken ders bölünüyor.		
Ö ₃ : Onlar dil sebebi ile anlamakta zorluk yaşıyorlar ve derste dikkatleri dağılıyor. Öğretmenin bu durumla ilgilenmesi bize daha az zaman ayrılmasına sebep oluyor.	Yetersiz ilgilenme (Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉)	
Ö ₄ : Dersi anlamakta zorlandıkları için sürekli konuşuyorlar. Öğretmenin bu durumla ilgilenmesi ise sınıf düzenini, bizimle ilgilenmesini ve anlamamızı olumsuz etkiliyor.	Düzenin bozulması (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈)	Ders Ortamı
Ö ₅ : Sınıf ortamımızı olumsuz etkiledi. Öğretmenlerimiz onlarla ilgilenirken bize yeterli vakti ayıramıyorlar.	Dersin bölünmesi (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈)	
Ö ₆ : Olumsuz etkiledi. Öğretmenlerimizin onlarla fazla ilgilenmelerine sebep oldu. Dersi anlamakta zorlanmaya başladım.		
Ö ₈ : Anlamakta zorlanmaları dersin bölünmesine sebep oluyor. Bu sebeple öğretmeni tam anlayamıyorum.		
Ö ₉ : Dersin yavaş ilerlemesine ve bize olan ilginin azalmasına sebep oldu.		

Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamlarına katılımıyla beraber sınıf düzenlerinin bozulduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö₁ kodlu katılımcı “Biz 40 dakika ders görüyoruz yarısı onlara gidiyor, yarısı bize verildiği için hiçbir şey anlamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Burada üzerinde tartışılması gereken nokta katılımcının bu sebeple dersi anlamadığını ifade etmesidir. Ö₃ kodlu katılımcının “Onlarla daha fazla ilgilenilmesi öğretmenlerin bize daha az vakit ayırmasına sebep oluyor. Öğretmenimiz daha az soru çözüyor.” bu görüşü ise durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Öğretmenin az vakit ayırması, soru çözümünün düşmesi bunlar ders sürecinde yaşanan deformasyonun en somut göstergeleridir. Bu sorunun akabinde dersin bölünmesi ise yaşanan diğeri bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö₈ kodlu bu durumla ilgili “Dersi anlamakta zorluk çekiyorlar. Bu sebeple konuşmaya başlıyorlar. Bu da dersimizin bölünmesine sebep oluyor.” şeklinde görüş bildirmiş ve dersin bölündüğünü doğrudan ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren diğer katılımcılar da yine benzer açıklamalara yer vermişlerdir. Bu sorunların sebep olduğu birçok olumsuzluk bulunmasına

rağmen konunun daha iyi anlaşılabilmesi, konunun dağılmaması adına sadece öne çıkan durumlara tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9. Suriyeli öğrencilerin ders işleme sürecine etkisine yönelik öğrenci görüşleri

GS₂: Suriyeli öğrenci arkadaşlarınızın sınıfınızda bulunması ders işleme sürecinizde değişikliğe neden oluyor mu? Nasıl? (Dersin işlenme hızında, konuya yeterli vaktin ayrılmasında, yeterli geri dönüt gibi)	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Tema</i>
Ö ₁ : Bazı derslerde konular yetişmiyor.		
Ö ₂ : Dersin hızı yavaşladı. .		
Ö ₃ : Eskiden dersler daha hızlı gidiyordu. Şimdi konular daha yavaş ilerliyor.		
Ö ₄ : Dersin hızı yavaşladı.	<i>Dersin yavaşlaması (Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉)</i>	
Ö ₅ : Ders işleme sürecinde bir değişikliğe neden oldular. Öğretmenlerimiz onların anlaması için uğraşırken bize ayırdıkları zaman azaldı. Bir de onların yazma becerileri tam gelişmediği için onları bekliyoruz.		<i>Konunun yetişmemesi (Ö₁, Ö₄, Ö₅)</i>
Ö ₆ : Derse olan ilgilerinin az olması dersin hızını yavaşlattı.		
Ö ₈ : Onların anlaması için çok tekrar yapılması ve yazmalarını beklememiz dersin hızını yavaşlattı.	<i>Geri dönüt ve ilgi eksikliği (Ö₄, Ö₅, Ö₉)</i>	
Ö ₉ : Onlara Türkçe öğretmek için fazla zaman ayırdılar. Bu da bize ayrılan zamanın azalmasına sebep oldu.		

Katılımcılar yaşanan durum sonrasında ders işleme süreçlerinde dersin yavaşladığı noktada görüş bildirmişleridir. Bu durumu ifade ederken durumla ilgili serzenişte buldukları görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre bunun temel sebebinin Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmedikleri için öğretmenlerin onlarla ilgilenmesi olduğu görülmektedir. Ö₄, Ö₅ ve Ö₉ kodlu katılımcı ise yeterli geri dönüt alamadıklarını ifade etmektedirler. "Onlara fazla zaman ayrılması, sorduğumuz her soruya cevap alamamamıza sebep olabiliyor." ifadesi geri dönütteki eksikliği ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Suriyeli öğrencilerin buldukları sınıflardaki başarı durumlarına yönelik öğrenci görüşleri

GS₃: Suriyeli öğrenci arkadaşlarınızın bulunduğu sınıfınızın başarı durumu hakkında neler söylersiniz? Nasıl etkilediğini düşünmektesiniz?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Tema</i>
Ö ₁ : Başarımız çok değişti. Onlara okuma yazma öğretmek için fazla vakit ayrılması, bize olan ilginin azalması, dersi anlamamızı zorlaştırdı.		
Ö ₂ : Bu konuda bir fikrim yok.		
Ö ₃ : Sınıfımızda başarı durumu olumsuz yönde değişti. Sınıf düzenin bozulması bizim de ilgimiz düşürdü.		
Ö ₄ : Sınıf başarısı düştü.	<i>Başarını düşmesi (Ö₁, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₉)</i>	<i>Başarı durumları</i>
Ö ₅ : Sınıfımızın başarı durumu olumsuz etkilendi. Derste onlara yardımcı olmak isterken bizler dersi anlayamıyoruz.		
Ö ₆ : Sınıfın başarı durumunu değil ama bazılarını etkilemiş olabilir.		
Ö ₇ : Normale göre sınıf puanı düştü. Ama bizi etkilemedi.		
Ö ₈ : Konuların yavaş ilerlemesi, bizim anlamamızı olumsuz etkiledi. Dolayısıyla başarımızda olumsuz etkilendi.		
Ö ₉ : Evet, olumsuz etkilendi.		

Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına katılması, Türk öğrenciler tarafından başarının düşmesine bir sebep olarak görülmektedir. Bunun sebebini ise yine diğer sorularda da ortaya çıkan okuma yazma bilmemelerine bağlamaktadırlar. Okuma yazma bilmeyen çocuklarla daha fazla ilgilenilmesi onlar için dersin yavaşlamasına ve başarının düşmesine bir etken olarak görülmektedir. Örneklendirmek

gerekirse Ö1 kodlu katılımcının şu ifadesi verilebilir: “Öğretmenlerimiz bize de onlarda vakit ayırıyorlar ama onlara daha çok vakit ayırıyorlar.” Katılımcıların en çok şikâyet ettiği bir durum ise öğretmenlerinin kendileri ile eskisi kadar ilgilenmemeleridir. Bu durumu da başarının düşmesinde sebep olarak görmekteyler.

Tablo 11. Karma sınıflardaki duyuşsal değişime yönelik öğrenci görüşleri

GS1: Sınıfınıza Suriyeli öğrenci arkadaşlarınızın katıldığı süreçte derse olan ilgi ve isteğinizde bir değişiklik yaşadınız mı? (Ne yönde?)	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö1: Önceden derslerimi çok seviyordum.		
Ö2: İlgi alakamda herhangi bir değişikliğe sebep olmadı.		
Ö3: Suriyeli arkadaşların zor anlaması ve benim de bu konuda yardımcı olurken dersleri anlayamam derslere olan isteğimi azalttı.		
Ö4: Dersin düzeni biraz bozuldu. Bu da benim derslere olan ilgimi azalttı.		
Ö5: İlgi ve motivasyonum olumsuz etkilendi. Bazı derslerde onlarla daha fazla ilgilenilmesi benim o derse olan sevgimi azalttı.	Motivasyonun düşmesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9).	Duyuşsal Değişim
Ö6: Hayır.		
Ö7: Motivasyonumda bir değişme olmadı.		
Ö8: Ben de olumsuz bir değişme yok ama arkadaşların öğrenmemesine üzülüyoruz		
Ö9: İlgi ve alakam düştü. Onlara ilgi göstermek zorunda kalıyorlar.		

Çalışmaya katılan öğrencilerin birçoğunun bu süreçte motivasyon olarak düşüş yaşadığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu duruma sebep olan etmenin Suriyeli çocuklara Türkçe öğretilmek istenirken ders sürecinde yaşanan bazı aksaklıkların olduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretilirken fazla vakit ayrılmasının beraberinde getirdiği yetersiz ilgilenme, dersin yavaşlaması ve geri dönüt eksikliği en çok öne çıkan nedenler olarak gözükmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alan yazında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılmasıyla beraber oluşan karma eğitim ortamlarındaki eğitimin niteliğini doğrudan ele alan çalışmalara yabancı literatürde rastlanılmakla beraber, Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise eğitimin niteliğini etkileyecek sorunları ele alan çalışmalara rastlanılmıştır. Çelik ve Baş (2020), Bulut vd., (2018), Eren (2019), Sözer ve Işiker (2021), Görür ve Babadoğan (2021), Ereş (2016), Yiğit vd., (2021), Erdem (2017) tarafından yürütülen bu çalışmalarda mülteci çocukların buldukları karma sınıflarda öğrenci, öğretmen ve uygulanan eğitim planı bakımından bazı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde en temel sorunun Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli çocukların okuma yazma noktasındaki yetersizlikleri ve kültürel uyum noktasında yaşadıkları sorunun olduğu görülmektedir. Ortaya konulan diğer sonuçların bu iki temel soruna bağlı olarak (çalışmadaki katılımcı görüşlerinden hareketle) ortaya çıktığı söylenebilir. İlk olarak öğretmenin dil becerileri yönünden zayıf olan bu çocuklarla iletişim problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Kanat (2022), Özer vd., (2016), Yiğit vd., (2021), Görür ve Babadoğan (2021), Eren (2019) de çalışmalarında bu çocukların zayıf okuma-yazma ve dil farklılığı gibi sebeplerle iletişim problemi yaşadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlarla benzer şekilde İsviçre’de yapılan çalışmada da Suriyeli göçmenlerin entegrasyon, kültürel farklılıklar, dil ve eğitim sorunları yaşadıkları sonucu ortaya konulmuştur (Kiselev vd., 2020).

Süreç içerisinde iletişim problemini ortadan kaldırmak isteyen öğretmenlerin bu çocuklar için ekstra okuma çalışması yaptıkları saptanmıştır. Bu durumun ise ders akışını yavaşlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin katıldığı karma sınıflarda düzey farklılığının olduğu da öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Yaptığı araştırmasında benzer bir sonuca ulaşan Aykırı (2017) da çalışmasında bazı Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma yazma bilmeden yaşlarına uygun olmayan sınıf düzeylerinde eğitim aldıkları sonucunu ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda bu sınıflarda görev yapan bazı katılımcıların kendilerini, yetersiz ve hazırbulunuşluk olarak eksik buldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Göçer (2021) çalışmasında bu durumun sebebinin *“Türkçeyi öğretme konumunda olan eğitimcilerin belli düzeyde yeterlik ve yetkinliğe sahip olmaları gerekir. Aksi takdirde Türkçeyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde hem öğreticilerin öğretme hem de öğrencilerin öğrenme durumlarında eksiklik ve aksaklıklar görülecektir.”* şeklinde açıklamaktadır. Bulut ve diğerleri (2018) de bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda hiçbir eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz hissettikleri sonucunu ortaya koymuşlardır. Eren (2019) ise bu sonucu öğretmenlerin yabancı öğrencilerle çalışmak için önceden yetiştirilmemiş olması şeklinde ortaya koymuşlardır. Bu sonuçla bağlantılı olarak sınıf içerisinde düzey farklılığı bulunan iki farklı gruba ders anlatan ve istediği kazanımı elde edemeyen öğretmenin motivasyon kaybı yaşadığı da tespit edilmiştir. İletişim problemi ve düzey farklılığının bulunduğu bu sınıfların yönetiminde öğretmenin zorlanması ise beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gibi sorunların aşılması adına Madziva ve Thondhlana (2017) Birleşik Krallık 'taki Suriyeli mülteci çocuklara yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenler için yeterli eğitim sağlamak önerisini getirmişlerdir. Strekalova ve Hoot (2008), ise bu eğitimi biraz genişleterek öğretmenlerin mülteci çocukların geçmişi ve deneyimleri ve bunların okuldaki davranışlarını nasıl etkilediği konusunda eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Shriberg (2010), ise bu sonuçları destekler nitelikte mülteci öğrencilerin öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında ankete katılan öğretmenlerin %96'sının mülteci öğrencilerin nasıl eğitileceği konusunda hiçbir eğitimi olmadığını, % 50'sinin ise menşe ülkelerinin kültürü, tarihi, siyaseti ve eğitim sistemleri hakkında bilgi almaya ilgi duyduğunu bildirdi (akt. Thomas, 2016).

Çalışmada yer alan dört katılımcının müfredatı uygulayamama sorunu yaşadıkları saptanmıştır. Erdem (2017) de yaptığı çalışmada mülteci çocukların gereksinimlerine yönelik bir müfredatın olmadığı, standart müfredatın uygulandığı ve öğretmenlerin de bu çocuklara uygun içerik geliştiremedikleri sonucunu ortaya koymuştur. Görür ve Babadoğan (2021) ise yaptıkları çalışmada ortak bir müfredat olduğunu ve kültürel farklılıkları da olan bu çocukların bu müfredatta yer alan hedeflere ulaşmasının zor olduğunu belirtmiştir. Hedeflerine ulaşmayan bir eğitim faaliyetinin ise başarısız ifade edilebilir. Ortaya konulan çalışmalardan da bu sorunların eğitimin niteliğini etkileyecek sorunlar olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmadaki öğrenci görüşlerine dayalı sonuçların öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yetersiz ilgilenme, dersin bölünmesi, konunun yetişmemesi ve geri dönüt eksikliği başarının düşmesinde tespit edilen sorunlar arasındadır. Türk öğrencilerin en çok rahatsız oldukları durumun öğretmenlerin Suriyeli çocuklara okuma yazma öğretmek için fazladan ayırdıkları zamanın olduğudur. Bu durumdan kendilerine olan ilginin azalması sebebiyle rahatsız oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak çalışmadaki katılımcı öğretmen ve öğrencilerin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine katılmaları ile beraber bazı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorlukların temelinde ise dil ile uyum probleminin olduğu ve bu problemlerin aşılması halinde eğitimin niteliğine katkı sunacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Karma sınıflarda görevlendirilecek öğretmenlere yabancılara Türkçe eğitimi alanında farkındalık kazandıracak eğitimler verilmelidir. Suriyeli çocuklar hazırbulunuşluk seviyelerine uygun şekilde sınıflandırılmalıdır. Suriyeli öğrencilerin ortaokul düzeyinde eğitime geçebilmeleri için okuma yazma durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma yazma sorunu olan öğrenciler için özel hazırlayıcı dil sınıfları açılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye’de mevcut durum. *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri klavuz kitabı*, (s. 27-44). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_klavuz_u.pdf (Erişim tarihi: 10.08.2023)
- Aras, B. ve Yasun, B. (2016). *The educational oppurtunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond*. .
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- ÇOÇA (2015). *Suriyeli çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: politika ve uygulama önerileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 1-17, http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika_Notu.pdf (Erişim Tarihi: 31.8.2023)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. bs). (Çev. Edt., Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, S. ve Baş, Ö. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel açıdan karma öğrenme ortamlarına ilişkin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 259-278.
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. *HM Paksoy ve diğerleri içinde, II. Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu’daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu*, 46-54.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. Seta, https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf (Erişim tarihi: 04.10.2023).
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71, <http://ipc.sabanciuniv.edu/wpcontent/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf> (Erişim tarihi: 07.05.2023).
- GİB (2023). Göç İdaresi Başkanlığı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (İnternet erişim tarihi: 04.16.2026).
- Görür, D. Z., ve Babadoğan, M. C. (2021). What are the curriculum implementation difficulties by teachers of syrian students? *International Education Studies*, 14(12), 13-30.
- Gürbültürk, O. (1990). Eğitimde nitelik sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 729-744.
- Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal*, 7(18), 74-90.
- Kayadibi, F. (2001), Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 71-94.

- Keskinkılıç Kara, S. B., ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Kiselev, N., Pfaltz, M., Schick, M., Bird, M., Pernille, H., Sijbrandij, M., ve Morina, N. (2020). Problems faced by Syrian refugees and asylum seekers in Switzerland. *Swiss medical weekly*, 150, w20381.
- Kuruoğlu, G., ve Nilay, Ş. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6, 54-76. Yayınlayan Princeton Üniversitesi.
- MEB. (2017). Hayatboyu öğrenme genel müdürlüğü, <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> (Erişim tarihi: 07.08.2023).
- MEB. (2017). Yabancı uyruklu öğrenciler, <http://www.memurlar.net/haber/685225/meb-denyabanciuyruklu-ogrencilerin-okula-kayit-yazisi.html> (Erişim tarihi: 09.05.2022).
- Madziva, R., ve Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.
- Mcconnell, A. (2016, Mart). *Mülteci ve göçmen: Sözcük seçimleri önemlidir*. Nicosia: UNHCR Representation in Cyprus. https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_TR.pdf (Erişim tarihi: 09/05/2022).
- Mercan Uzun, E., Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37), 185-219.
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 127-145.
- Sağlam, S., (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat araştırmaları (HÜTAD)*, (5), 33-44.
- Sakız, H., (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1) 65-81.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1.
- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Sönmez, V. (1993). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım.
- Sözer, M. A., ve İşiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200.
- Strekalova, E., ve Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Şahin, K., ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul içerikleri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Özel sayı 1), 78-89.

- Şeker, B. D., ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- T.C. On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması. Özel İhtisas Komisyon Raporu. Ankara, 2018, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/EgitimSistemindeKaliteninArtirilmesiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf> (Erişim tarihi: 09/07/2023).
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas*. Switzerland: Norrag.
- Taştan, C., ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Thomas, R. L. (2016). The right to quality education for refugee children through social inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1, 193-201.
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yiğit, A., Şanlı, E., ve Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The Turkish education system consists of a gradual structure called 4+4+4. The first four years are called primary school, and the next four years are called secondary school. Students who do not have any problems due to mental, family, teacher or other reasons acquire their first reading and writing skills in the first grade of primary school. In the 2nd, 3rd and 4th grades, students' these skills are developed through free reading and writing activities. In addition, students pass to the secondary

school level by gaining proficiency in general knowledge, skills, attitudes and behavior in all expression and skill courses, especially in pivot courses.

Following the influx of refugees coming to Turkey in recent years, there have been significant changes in the student profile in schools. It is noteworthy that there are especially Syrian students in schools. Therefore, significant changes are observed in the quality of education in the classes where Syrian students are included in the Turkish education system. Syrian students are faced with many desired and/or undesirable events, facts, situations or problems in their classrooms. The events, facts, situations or problems encountered in classrooms with Syrian students are primarily Turkish teachers and students. In this case, it was thought that it was important to evaluate the opinions obtained by obtaining first-hand data by contacting the teachers and students who were the addressees of the situation, in order to make the situation of the education in these mixed classes visible.

Purpose

The purpose of this research is to reveal the impact of Syrian students integrated in the Turkish education system on the quality of education in mixed classes, based on teacher and student opinions.

Method

In accordance with this purpose the research, which was conducted in a phenomenological pattern within the framework of a qualitative research approach, included 12 teachers and 9 students from two different schools in Kayseri. An interview form developed by the researchers and prepared separately for teachers and students was used as a data collection tool. A semi-structured interview form was prepared by the researchers to obtain the opinions of teachers and students working in mixed classes formed with the participation of Syrian students regarding the quality of education. Data were obtained by asking the open-ended questions in the prepared interview form to the participants in face-to-face interviews.

The data obtained was examined through thematic analysis. In order to avoid any loss of data obtained from the participants in the research, voice recordings were made and the voice recordings were transcribed. In this way, written data records of the participants were created. A 30-page data record was created to be analyzed by the researchers. Thematic analysis was used by the researchers to decipher the opinions of teachers and students working in mixed classes formed with the participation of Syrian students regarding the quality of education.

Conclusion

Although studies directly addressing the quality of education in mixed education environments that emerged with the participation of Syrian students in the Turkish education system are found in foreign literature, studies conducted in Turkey have also included studies addressing problems that will affect the quality of education.

When the data obtained within the scope of the study is examined, it is seen that the most fundamental problem is the inadequacy of Syrian children included in the Turkish education system in terms of reading and writing and the problem they experience in terms of cultural adaptation. Aykırı (2017), who reached a similar conclusion in her research, also revealed that some Syrian students were educated at grade levels that were not appropriate for their age, without knowing how to read or write Turkish.

As a result of the study, it was concluded that some participants working in these classes found themselves inadequate and lacking in readiness. Bulut et al. (2018) revealed that the teachers working in these classes felt inadequate because they did not receive any training in teaching Turkish to foreigners. Eren (2019) put forward this result as teachers not being trained in advance to work with foreign students.

In connection with this result, it was also determined that the teacher who lectured to two different groups with different levels in the classroom and could not achieve the desired outcome experienced a

loss of motivation. It is an expected result that teachers find it difficult to manage these classes where there are communication problems and level differences. It was determined that four participants in the study had problems with not being able to implement the curriculum. All but four of the participants in the study think that this situation will create a quality problem in education. As a result of the analysis, the data were classified under 31 codes and 9 themes.

Suggestions

Teachers who will be assigned to mixed classes should be given training that will raise awareness in the field of teaching Turkish to foreigners. Syrian children should be classified according to their readiness level. Literacy status of Syrian students should be taken into consideration so that they can move on to secondary school education. Special preparatory language classes should be opened for students with reading and writing problems.

ULUSAL ALAN YAZINDA FEN EĞİTİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI KONULU ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK İNCELEMESİ

SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON WEB 2.0 TOOLS IN SCIENCE EDUCATION IN NATIONAL LITERATURE

Araştırma Makalesi

Burcu KARAKUZU¹ Sibel SARAÇOĞLU² Oktay BEKTAŞ³

Makale gönderim tarihi: 12 Ekim 2023

Makale kabul tarihi : 27 Aralık 2023

Özet

Günümüz eğitim paradigması, teknolojik süreçlerin eğitime entegre edilmesi ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesine vurgu yapmaktadır. Web 2.0 araçları, bu amaca hizmet eden eğitsel materyalleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu çerçevede mevcut çalışma fen eğitiminde kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik yapılan araştırmaları derlemiş ve bir sistematik inceleme yaparak Türkiye'deki ilgili konu ile ilgili mevcut duruma ortaya koymaya çalışmıştır. Yazarlar 45 araştırmayı sistematik inceleme sürecine dahil etmiş, 2013 yılından bu yana yayınlanmış olan ulusal makale ve tezlerle sistematik inceleme sürecini sınırlandırmışlardır. Elde edilen sonuçlar, Türkiye'de fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının derinlemesine analizinin genellikle niceliksel metotlarla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Nitel çalışmaların ise sayısının görece az olması da elde edilen sonuçlar arasındadır. Öte yandan, çalışma doktora düzeyindeki çalışmaların sayısının oldukça az olduğunu, alan yazının bu bağlamda güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Doktora düzeyindeki çalışmalar daha derinlemesine olması ve yapılacak çalışmalara rehber olması açısından önem arz etmektedir. Yazarlar, öğrenci merkezli çalışmaların sayıca az olmasını Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını etkileyen durumların keşfini güçleştiren bir nokta olarak değerlendirmişler, öğretmen görüşlerinden ziyade öğrencilerin katılımının ön planda olduğu çalışmalarla alan yazının zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Yazarlar gelecekte bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara sonuçlardan hareketle yol göstermenin gerekli olduğuna işaret etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Web 2.0 araçları, sistematik inceleme.

Abstract

Today's educational paradigm emphasizes integrating technological processes into education and adopting a student-centered approach. Web 2.0 tools contain educational materials that serve this purpose. In this framework, the present study compiled the research on Web 2.0 tools used in science education and tried to reveal the current situation in Turkey by conducting a systematic review. The authors included 45 studies in the systematic review process and limited the systematic review process to national articles and theses published since 2013. The results show that in-depth analysis of Web 2.0 tools in science education in Turkey is generally carried out with quantitative methods. The relatively small number of qualitative studies is also among the results obtained. On the other hand, the study revealed that the number of doctoral-level studies is quite low and the literature needs to be strengthened in this context. Doctoral-level studies are important for being more in-depth and guiding future studies. The authors considered the low number of student-centered studies as a point that makes it difficult to explore the situations that affect the effective use of Web 2.0 tools, and they thought that the literature should be enriched with studies in which students' participation is at the forefront rather than teacher opinions. The authors pointed out that it is necessary to guide researchers who plan to study in this field in the future based on the results.

Keywords: Science education, Web 2.0 tools, systematic review.

¹ Öğretmen, MEB, burcuagtas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5649-7576

² Prof. Dr., Üniversite, saracs@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9023-7383

³ Prof. Dr., Üniversite, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2562-2864

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim paradigması üzerinde son yıllarda gerçekleşen hızlı dönüşüm, öğrencinin ve öğretmenin konumunu büyük ölçüde değiştirmiş ve farklı yaklaşımların etkisinde yeni bir paradigmanın oluşmasını sağlamıştır. Güncel paradigma, öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlendiği, öğretmenin işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ettiği bir vizyon ile gerçekleşmektedir (Gillies, 2019; Qureshi vd., 2023). Bu noktada Web 2.0 araçları da güncel yaklaşımda kullanılan en kritik araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Web 2.0 araçları, gerçek yaşam ile yakından ilişkilendirilen uygulamalara yönelik içeriklere sahip olması, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmesi ve öğrenme materyallerine daha kolay erişim sağlama imkânı sunması yönüyle oldukça güçlü olarak kabul edilen yöntemleri içermektedir (Talan ve Batdı, 2022; Yazıcı, vd., 2021).

Eğitim bilimlerinin her disiplininde olduğu gibi fen eğitiminde de Web 2.0 araçları öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmesi ve öğrenme süreçlerinde aktif rol alabilmeleri için tercih edilen araçlardandır. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının yaygın olarak kullanıldığı ve giderek gelişen ve dönüşen eğitim paradigmasında öğrencilerin özellikle deney mekanizmalarında aktif olarak yararlandığı bir sürecin söz konusu olduğu söylenebilmektedir. Bu araçların geliştirilmesi, doğru şekilde kullanılmaları ve öğrenci merkezli öğrenme sürecinde rol almaları fen eğitiminin kalitesinin artmasını mümkün kılmaktadır (Atalmış ve Şimşek, 2022; Yeşilyurt, 2019; Yıldırım vd., 2022). Bu kalitenin artması için, fen eğitiminde kullanılan Web 2.0 araçlarına ilişkin uygulama ve değerlendirme çalışmalarının kritik edilmesi çok önemli hale gelmiştir. Bu noktada fen eğitiminde Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmaların değerlendirilmesi fen eğitiminde kaliteli Web 2.0 araçlarının öğrenci merkezli kullanılmasına ve öğrenenlerin anlamlı öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Alanyazın da Gürleroğlu ve Yıldırım (2022), ortaokul öğrencilerinin web 2.0 araçlarından destek alınarak gerçekleştirilen öğretimde alınan görüşler sonucu akademik başarılarının arttığı ve dersi eğlenceli hale geldiği sonucuna ulaşmıştır (Gürleroğlu ve Yıldırım; 2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını inceleyen Akbaba ve Ertaş Kılıç (2022), öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde eğilim gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına dair farkındalıklarının ve kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Timur vd., 2020). Çalışmalar incelendiğinde Web 2.0 araçlarına ilişkin öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler çalışmalar yürüttüğü söylenebilir (Aslan ve Güner, 2022; Bakioğlu ve Çevik, 2022; Kahyaoğlu ve Elçiçek, 2016). Buradan yola çıkarak, araştırmacılara Web 2.0 uygulamalı öğrenmeye yönelik bütünsel bir bakış açısı kazandırmak ve onlara çalışmalardaki farklı bakış açılarını sunmak açısından bu çalışma önemli görülmüş ve Web 2.0 araçları konulu çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir.

Yazarlar fen eğitiminde kullanılan Web 2.0 araçları konulu fen eğitimi çalışmalarının yılı, araştırma türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem türü, hedef alınan evren ve örneklem seçimi, örneklem sayısı, veri toplama araçları ve veri analizi, kısımlarından elde ettikleri verileri eğitim politikalarına yansiyabilecek bir inceleme şeklinde sunmayı amaçlamışlardır. Dolayısıyla alan yazında sistematik inceleme olarak belirlenen çalışmaların içeriklerinin değerlendirilmesinin de kritik bir işlevi olduğu söylenebilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012; Başol, 2008). Tüm bunlara paralel olarak mevcut çalışmada, Türkiye’de son on bir yıldaki fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan akademik yayınların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının hangi perspektiflerle ele alındığı, trendlerin hangi başlıklarda olduğu ve tercih edilen

metodolojik yaklaşımların neler olduğu ortaya konulmuş, böylece fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını kullanan çalışmaların verilerinden hareketle oluşturulacak eğitim politikasının güçlü ve zayıf olduğu noktaların betimlenmesi yoluyla alan yazına katkı sağlanması planlanmıştır. Bu noktaların, alan yazındaki özellikle metodların ve temaların keşfini sağlamasıyla, gelecekteki araştırmacıların odak noktaları belirlemesi ve araştırmalarının çerçevesini oluşturmasını kolaylaştırabileceği düşünülmüştür. Başka bir yönüyle araştırmada, Türkiye'deki alan yazına yönelik genel bir betimsel görüntünün ortaya çıkması beklenmiş, böylece akademik camia için önem kazanan temaların betimlenmesi aracılığıyla politika belirleyicilerin konuya ilişkin fikir edinmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen mevcut çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmaların tür ve yıl dağılımları nasıldır?
2. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi konular ve değişkenler incelenmiştir?
3. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi yöntem ve desenler kullanılmıştır?
4. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi evren ve örneklem hedef alınmıştır?
5. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda örneklem sayıları nasıldır?
6. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi örnekleme metodu kullanılmıştır?
7. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
8. Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu alan araştırmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Makale, tez ve bildiri gibi dokümanların incelenmesi sistematik inceleme olarak adlandırılmaktadır. Nicel araştırmayı benimsemiş çalışmaların incelendiği sistematik inceleme çalışmalarına meta analiz çalışmaları denilmektedir. Bu çalışmalar pozitivist felsefeyi benimsemiştir ve istatistiksel yolla nicel çalışmaları incelerler. Öte yandan, nitel araştırmayı benimsemiş çalışmaların incelendiği sistematik inceleme çalışmaları ise çoğunlukla meta sentez olarak isimlendirilir. Bu çalışmalar ise yorumlayıcı paradigmayı benimseyerek istatistik inceleme yerine farklı bakış açısı sunmayı tercih eder (Korhonen, et al., 2013; Walsh & Downe, 2005). Bu çalışmada ise nicel, nitel ve karma araştırma çalışmaları sistematik incelemeye tabi tutulmuştur (Sak vd., 2021). Yazarlar, istatistiksel bir inceleme yapmamış, yüzeysel olarak yorumlayıcı paradigma temelinde farklı bakış açıları sunma amacında olmuşlardır. Buradan hareketle, bu çalışma yöntem olarak nitel araştırmayı benimsemiştir. Yazarlar, sistematik inceleme sürecini nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütmüşlerdir. Durum olarak tek bir durum (dokümanların sistematik incelemesi) ele alınmıştır. Burada yazarların sistematik inceleme sürecine meta sentez dememelerinin sebebi ise sadece nitel çalışmaların incelenmemesidir. Alan yazında henüz nicel, nitel ve karma çalışmaları bir arada inceleyen sistematik inceleme çalışmalarına meta ön adıyla başlayan bir isim verilmemiştir. Bu sebeple yazarlar nitel araştırmanın doğası gereği bütüncül ve yorumlayıcı bakış açısını yansıtan durum çalışmasını desen olarak tercih etmişlerdir. İlave olarak, nitel araştırmayı yöntem olarak benimseyen bilim insanlarının

meta ön ismiyle başlayan isimleri desen olarak seçmesi çok doğru bir yaklaşım değildir çünkü bunlar desen değil sistematik inceleme süreçlerinin adıdır (Korhonen, et al., 2013; Walsh & Downe, 2005). Yazarlar, sistematik inceleme sürecine ulusal alan yazında yer alan Web 2.0 araçlarını temel alan fen eğitimi çalışmalarını dahil etmişlerdir (Altunışık ve Aktürk, 2021; Timur vd., 2021). Bu durumun sebebi araştırma konusunun birinci yazarın seminer konusu olması ve seminerde ulusal alan yazında yer alan çalışmalara odaklanılmasıdır. İkinci ve üçüncü yazar birinci yazarı önce ulusal alan yazını incelemesi konusunda yönlendirmiş ve uluslararası alan yazındaki çalışmaların sistematik incelenmesi birinci yazarın tez çalışmasından sonraya bırakılmıştır. Fen eğitimi çalışmalarının seçilmesi ve diğerlerinin dışlanma sebebi ise yazarların fen eğitimcisi olması ve fen eğitimi alan yazınına katkı verme isteklerinin olmasındandır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada yazarlar doküman incelemişlerdir. Dolayısıyla, yazarlar etik açıdan kabul görmüş çalışmalar incelediklerinden etik kurul belgesi almamışlardır.

Örneklem / Çalışma grubu

Mevcut çalışmada değerlendirilmek üzere literatürde bulunan ve fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının bir değerlendirmesini içeren çalışmaların taranması ve araştırmanın amacına uygun olarak rapor edilmesi için öncelikli olarak çalışma alanı sınırlandırılmış ve makale ile tez çalışmaları odağında bir doküman incelemesinin gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Benzer şekilde makale çalışmaları için de alt bir kriter kullanılarak TR Dizin’de yer alan dergilerde yayınlanmış olan makaleler baz alınmıştır. Çalışmalar araştırılırken “fen”, “fen eğitimi”, “web2.0”, “web 2.0 araçları”, “betimsel analiz” şeklinde anahtar kelimelerden yararlanılmıştır. Süre olarak son 11 yılda yayımlanan çalışmaların araştırmaya dahil edilmesinin nedeni, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi) kapsamında, ihtiyaç duyulan yerlerde bilgi teknolojisi kullanılarak teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak amacıyla kurulan Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA), 2012 yılından itibaren kullanılmaya başlanmış olmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Eğitimde teknoloji entegrasyonu FATİH projesi ile başlaması ve günümüze kadar gelişiminin web 2.0 araçları bağlamında ne yönde olduğunun bütünsel bir bakışla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple belirlenen süre sınırlaması ve web 2.0 araçları arasında ilişki kurulmuştur. Ek olarak çalışmanın sadece Türkiye ile sınırlı tutulması ulusal olarak konu ile ilgili eğilimi belirleme gerekçesini sunmaktadır. Bu bağlamda sistematik inceleme çerçevesinde fen eğitiminde Web 2.0 araçlarını konu edinen ve 2013 yılından bu yana yayımlanan, TR Dizin’de yer alan makaleler ve Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar arasında yüksek lisans ve doktora tezlerinden makaleye dönüştürülmüş olan çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda olan çalışmalar tez bölümüne dahil edilmiştir. Örneğin ekler de belirtilen numaralandırmaya göre sekiz (8) numaralı çalışma doktora tezi Tr dizin’ de basılmıştır. Ancak bu çalışma tez bölümünde ele alınmıştır. Bu kapsamda toplamda üç çalışma yer almaktadır. Bunlar ekler bölümünde tezler başlığı altında yer alan 8, 15 ve 16. çalışmalardır.

İlgili kriterlere bağlı olarak araştırma kapsamında toplamda 52 çalışma bulunmuş, ancak bu çalışmalar içerisinde yer alan ve Web 2.0 araçlarına yönelik bu çalışmada yapıldığı gibi bir sistematik incelemeyi içeren derleme niteliğindeki yedi (7) çalışma analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla nicel, nitel veya karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen 45 çalışma, mevcut araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada incelenen tezlere T kodu, makalelere M kodu ile verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kaynakların değerlendirilmesi, trend takibi ve veri toplama amaçlarına paralel olarak yapılan bu çalışmada, fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının değerlendirildiği kaynaklar, önceden belirlenen belli temalara göre ayrıştırılmıştır (incelenen değişkenler, kullanılan yöntemler, örneklem büyüklükleri,

örnekleme metodu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi). Bu nedenle verilerin analizinde betimsel analizin ön plana çıktığı söylenebilmektedir.

Betimsel analiz, nitel araştırmalarda, araştırma bulgularının sunulmasının kolaylaşması ve verilerin betimsel olarak özetlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2016). Mevcut çalışmada da Türkiye’deki fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımını konu alan çalışmalardaki yöntem, analiz, değişken, evren ve örneklem bağlamlarının betimlenerek özetlenmesi amaçlandığından betimsel analizin en uygun olduğu düşünülmüştür. Öte yandan çalışmaların içeriklerine uygun olarak betimsel bir perspektifle gruplandırılmasında Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Türkiye’de 2013-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında gerçekleştirilen ve Web 2.0 araçlarını konu edinen tez ve TR Dizin’de yer alan makaleler derlendiğinde toplamda 26 tez ve 19 makalenin bulunduğu keşfedilmiştir. İlgili yayınların yıllara ve türüne göre bir araya getirildiği Tablo 1, Web 2.0 araçlarına fen eğitimi alanında giderek artan bir akademik ilginin olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Yılı ve türüne göre yayınlar

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	Frekans
2013	T1		M1, M2	3
2014		T2	M3	2
2015		T3	M4, M5	3
2016	T4		M6, M7, M8	4
2017	T5, T6, T7		M9	4
2018	T8, T9		M10	3
2019	T10, T11, T12, T13		M11	5
2020	T14, T15, T16		M12	4
2021	T17, T18, T19, T20		M13	5
2022	T21, T22, T23, T24, T25		M14, M15, M16, M17, M18, M19	11
2023	T26			1

Tablo 1, son on bir yıldaki akademik çalışmaların yaklaşık yarısının 2021-2023 yılları arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Makale bağlamında ise toplam makalelerin yaklaşık %30’unun 2022 yılında yazıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Konu dağılımına göre yayınlar

Konu/Ünite Adı	Tez	Makale	Frekans	Konu/Ünite Adı
Işıkın Madde ile Etkileşimi	T1, T16	M17	3	Işıkın Madde ile Etkileşimi
Kuvvet ve Enerji	T2, T12	M18	3	Kuvvet ve Enerji
DNA ve Genetik Kod	T3		1	DNA ve Genetik Kod
İnsan ve Çevre	T4, T8, T10		3	İnsan ve Çevre

Besinlerimiz	T15	1	Besinlerimiz
Dünya, Güneş ve Ay	T18	1	Dünya, Güneş ve Ay
Hücre	T21	1	Hücre
Hücre ve Bölünmeler	T22	1	Hücre ve Bölünmeler
Çevre Eğitimi	T24	1	Çevre Eğitimi
Güneş Sistemi ve Ötesi	T25	1	Güneş Sistemi ve Ötesi

Tablo 2, akademik yayınların hangi konu alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Web 2.0 araçlarındaki fazla sayıda değişkenin az sayıda çalışma ile incelenmesi, literatüre ilişkin veri toplama süreçlerini güçleştirebilmektedir. Bu bağlamda daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için çatı kavramlar üzerinden de bir değerlendirme yapılmış ve araştırmalar, incelenen değişkenlere göre derlenerek *Tablo 3*'te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlere göre yayınlar

Değişkenler	Tez	Makale	Frekans
Web 2.0 Teknolojileri Kullanımı	T7, T14, T23, T25	M1	5
Öz Yeterlik	T7, T17, T20, T23	M2, M13	6
İnternet Destekli Öğretim		M3	1
Motivasyon	T12, T15	M8	3
Yansıtıcı Düşünme Becerisi		M8	1
Akademik Başarı	T1, T2, T4, T6, T8, T9, T12, T15, T16, T18, T21, T22, T26	M4, M5, M6, M10, M11	18
Kalıcılık	T2, T6	M5	3
Web Destekli Ortam Paylaşımları		M7	1
Harmanlanmış Öğrenme		M9	1
Öğrenci Görüşleri		M9, M10, M18	3
Öğretmen Görüşleri		M10, M12, M14, M16	4
Öğretmen Adayı Görüşleri	T25		1
Sayısal Yetkinlik		M11	1
Sorgulama Becerisi		M11	1
Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güveni		M13, M19	2
Öz Düzenleme		M15	1
Öz Düzenleme Becerisi		M15	1
Tutum	T1, T2, T6, T12, T13, T15, T16, T18, T20, T24, T26	M17	12
Algı	T2		1
Mantıksal Düşünme	T2		1
Pedagojik Alan Bilgisi	T5, T20		2

Çevre Bilinci	T8	1
Kavramsal Anlama	T10	1
Eleştirel Düşünme	T10	1
Öğretmen Adayı Görüşleri	T11	1
Dijital Okuryazarlık Becerisi	T12	1
Temel Beceriler	T15	1
Bireysel Öğrenme Düzeyi	T16	1
Dijital İçerik Oluşturma ve Teknolojiyi Kullanma Becerisi	T19	1
Görsel Okuryazarlık Becerisi	T22	1

Çalışmalar, incelenen değişkenlere göre değerlendirildiğinde oldukça fazla sayıda kümenin yer aldığını gösteren **Tablo 3**, Web 2.0 araçlarının öğrenciler üzerindeki akademik başarısının daha çok çalışıldığı bir alana işaret etmektedir.

Tablo4. Araştırma desenine göre yayınlar

Araştırma Deseni	Tez	Makale	Frekans
Tam deneysel	T2, T3	M5	3
Yarı deneysel	T1, T6, T10, T15, T16, T22, T26	M4, M6, M8, M13, M17	12
Zayıf deneysel	T8, T13		2
Tarama	T11, T17	M1, M2, M19	5
Korelasyonel	T7, T20		2
Olgu Bilim		M14	1
Durum Çalışması	T14	M3, M7, M9, M12, M18	6
Açıklayıcı(nicel->nitel)	T5, T12, T18, T19, T23, T24, T25, T21		8
Yakınsak Paralel	T4	M15	2
Gömülü/İç İçe Desen	T9	M10, M11	3
Belirtilmemiş		M16	1

Yukarıda verilen **Tablo 4**, nicel çalışmaların ön planda olduğunu kanıtlamaktadır. Aşağıda verilen **Tablo 5**, evren ve örneklemi odağına alarak verilerin daha çok hangi alanda genellenebilir bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Tablo 5, aşağıda sunulmaktadır.

Tablo5. Evren ve örneklem grubuna göre yayınlar

Evren ve Örneklem Grubu	Tez	Makale	Frekans
Okul Öncesi	T24		1
İlköğretim (1-4)	T15		1
İlköğretim (5-8)	T1, T2, T4, T6, T8, T10, T12, T13, T14, T16, T18, T22	M4, M5, M6, M8, M10, M17, M18	19
Ortaöğretim (9-12)	T9, T21, T26		3
Lisans (Eğitim Fak.)	T3, T7, T11, T17, T23, T25	M1, M2, M7, M9, M11, M15	12
Lisans (Diğer)		M1	1
Öğretmenler	T5, T14, T19, T20	M3, M12, M13, M14, M16, M19	10
Ebeveynler	T24		1

Tablo 5 incelendiğinde, web 2.0 araçlarını konu alan çalışmalar evren ve örneklem açısından incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Aşağıda web 2.0 araçlarını konu alan çalışmaların örneklem sayısı kriterine göre elde edilen veriler Tablo-6'da sunulmaktadır.

Tablo6. Örneklem sayısına göre yayınlar

Örneklem Sayısı	Tez	Makale	Frekans
1-10 arası	T14	M12, M14	3
11-30 arası	T9, T18, T19, T23, T1, T2, T3, T4, T6, T8, T10, T12, T13, T15, T16, T21, T22, T24, T26	M13, M15, M18, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M16, M17	7 25
101-300	T5, T11, T20, T25	M2, M4	6
301-1000	T7, T17	M19	3
1001+		M1	1

Araştırmaların farklı bir yönü olarak yukarıda yer alan Tablo-6' da sunulan örneklem büyüklükleri incelendiğinde ise nitel araştırmaların toplam duruma uygun olarak görece düşük sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği, ancak nicel çalışmaların da normallik varsayımını karşılayabilecek kriterin önemli ölçüde altında kalabildiği gözlenmektedir.

Diğer taraftan örneklem seçim yöntemleri de ele alınmış ve ilgili bulgular *Tablo 7*de özetlenmiştir. Akademik ilginin önemli oranda nicel çalışmalara odaklanması, basit seçkisiz örneklemenin ağırlık kazanmasıyla sonuçlanmıştır. Dolayısıyla nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu yöntemle verilerin genellenebilir nitelik taşımasının amaçlandığı söylenebilmektedir.

Tablo7. Örneklem metoduna göre yayınlar

Örneklem Metodu	Tez	Makale	Frekans
Basit Seçkisiz Örneklem	T1, T2, T5, T6, T7, T8, T11, T13, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T25	M2, M5, M6, M11, M19	20
Amaçsal Örneklem	T4, T9, T14, T23, T24	M3, M4, M7, M9, M10, M12, M14, M15, M16, M19	15
Uygun Örneklem	T3, T10, T12, T15, T16, T26	M1, M8, M10, M13, M17, M18, M19	13

Diğer bir bağlam olarak *Tablo 7*, araştırmaları gerçekleştirenlerin uygun örneklem yöntemini de sıklıkla kullandığını göstermektedir. Bu durum araştırmacıların, görev yaptığı okullardan verileri topladığını ifade ederken temel olarak kritik bir sınırlılığı da teşkil etmektedir. Nitekim öğretmenlerin buldukları okullarda veri toplaması, yanlılığa yol açma riski taşımaktadır. Böylece Web 2.0 araçlarının değerlendirilmesinde sağlıklı olmayan sonuçların da literatürde yer alma riski taşıdığı söylenebilmektedir. Bu hususu destekleyebilecek diğer bir içerik ise *Tablo 8*'in sunduğu veri toplama araçlarını içeren bulgulardır.

Tablo8. Veri toplama araçlarına göre yayınlar

Araçlar	Tez	Makale	Frekans
Başarı testi	T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T12, T15, T16, T18, T21, T22, T25, T26	M4, M5, M6, M10, M11	21
Ölçek	T1, T2, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T20, T22, T23, T24, T26	M8, M11, M13, M15, M17, M19	24

Envanter	T9		1
Anket	T7, T10, T11, T19	M1, M2, M11	7
Kontrol Listesi	T13		1
Gözlem	T9, T14	M7	3
Görüşme Formu	T4, T5, T9, T12, T14,	M3, M4, M7, M9, M10,	22
	T15, T18, T21, T23, T24, T25	M11, M12, M14, M15, M16, M18	

Tablo 8 incelendiğinde web 2.0 araçlarını konu alan araştırmaların 21'inde maksimum performans testlerinden başarı testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Web 2.0 araçlarını konu alan çalışmaların nicel yöntem kapsamında kullanılan veri analizleri aşağıda Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Nicel çalışmalarda kullanılan veri analizlerine göre yayınlar

Veri Analizi	Tezler	Makaleler	Frekans		
Parametrik Testler	t Testi	T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T21, T22, T24, T26	M1, M2, M4, M5, M6, M8, M11, M13, M17, M19	29	
	ANOVA	T7, T11, T15, T17, T22, T24	M1, M2, M4, M13, M19	11	
	Pearson Korelasyonu	T6, T7, T8, T9, T20	M13, M19	7	
	Basit Doğrusal Regresyon Analizi	T20		1	
	Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	T8, T20		2	
	İki Yönlü ANOVA	T16		1	
	Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA	T16		1	
	ANCOVA	T1, T2, T12, T26	M8	5	
	Parametrik Olmayan Testler	Mann-Whitney U Testi	T6, T8, T26	M17	4
		Wilcoxon Testi	T25, T26	M17	3
		Kruskal-Wallis Testi	T16		1

Yukarıda verilen Tablo 9' da veri toplama araçlarına dair bulgular verilmektedir. Tabloda yer alan bulgulara ithafen söz konusu araştırmaların diğer bir özelliği daha çok *t* testi üzerinden inşa edilmeleridir. Nitel çalışmalarda kullanılan veri analiz kriterine göre elde edilen bulgular aşağıda tablo-10' da sunulmuştur.

Tablo10. Nitel çalışmalarda kullanılan veri analizlerine göre yayınlar

Veri Analizi	Tezler	Makaleler	Frekans
Betimsel Analiz	T4, T5, T9, T12, T25	M7, M18	7
İçerik Analizi	T14, T18, T19, T21, T23, T24, T25	M3, M7, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16	16

Tablo-10' da elde edilen bulgulara göre nitel yöntemi içeren çalışmalar üzerinden bir değerlendirme yapıldığında ağırlıklı olarak içerik analizinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Betimsel analizin uygulandığı çalışmaların görece daha az sayıda gerçekleşmiş olması, Web 2.0 araçlarının kullanımına

ilişkin kuramsal temelin güçlenmesini sağlayacak temaların ortaya çıkmasında önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Nitekim araştırmacıların ele aldığı içerik analizleri de ağırlıklı olarak yeni temaların oluşmasına hizmet etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut çalışma ile alan yazında yer alan ve fen eğitiminde Web 2.0 araçlarına yönelik değerlendirmeler içeren tez ve makaleler bir araya getirilerek çözümlenmiştir. Buna göre; yapılan doküman analizi ile alan yazındaki bazı bulguların doğrulandığı görülmüş, ayrıca literatüre belli noktalarda ise yeni kazanımlar eklenmiştir. Böylece yapılan bu çalışmanın keşfedici yönlerinin olduğu da söylenebilmektedir.

Türkiye’de eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı giderek yaygınlık kazanmaktadır. Fen eğitiminde de yaygınlık kazandığı görülen bu olgu, literatürdeki makale ve tezler üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 2013-2015 yılları arasında toplamda 8 çalışmanın gerçekleştirilmiş olması, Web 2.0 araçlarına yönelen ve giderek artan ilginin diğer bir bulgusu olarak değerlendirilmektedir. Ancak son 8 yıldır Web 2.0 araçları üzerinde fen alanında doktora tezinin yazılmamış olması, akademik ilginin yüksek lisans düzeyiyle sınırlı olduğunun da önemli bir göstergesi niteliğindedir (Altunışık ve Aktürk, 2021). Bu olgu, Web 2.0 araçlarının fen alanında görece daha küçük ölçekli çalışmalar olarak ele alındığı şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Öte yandan bu ilgideki artış, görece az bir eğitimle gerçekleşmektedir. Böylece Web 2.0 faktörü ekseninde pek çok alt boyutun henüz çalışılmadığı, büyük oranda yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların olmasına bağlı olarak literatürün halen kuramsal bilgilere ihtiyaç duyduğu keşfedilmiştir (Göktaş vd. 2012; Kırbas, 2021). Ayrıca ilgili hususun, literatüre katkının yeterli düzeyde olmaması ve araştırmacıların bu konudaki çalışmaları için yön tayininde bulunamaması gibi sonuçlarla da ilişkili olduğu düşünülmektedir (Altunışık ve Aktürk, 2021; Ülker, 2022). Dolayısıyla teorik zeminin henüz belirginleşmemiş olduğunun keşfi, mevcut çalışmanın önemli sonuçlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Web 2.0 araçlarına olan ilginin daha çok yüksek lisans düzeyinde olması ve son yıllarda bu ilginin yine yüksek lisans lehine arttığı bulgusu, literatürdeki diğer çalışmalarca desteklenen bulgulardandır. Altunışık (2021)’ın çalışmasında da vurgulanan bu nokta, doktora düzeyinde derinlemesine çalışmalara duyulan ihtiyacı da açığa çıkarmaktadır. Öte yandan aynı çalışmada kolay ulaşılabılır örneklemeye vurgusunun da söz konusu olması, mevcut çalışma bulgularıyla örtüşen diğer bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmalar farklı konu alanlarına ve farklı amaçlara yöneliktir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının değerlendirilebileceği ve henüz çalışılmamış pek çok alanın olduğuna yönelik önemli bir delil sunarken, araştırma sonuçlarının karşılaştırılabileceği çalışma örneklerinin olmaması dezavantajının da gündeme getirilebileceğine işaret etmektedir. Nitekim araştırma sayılarının yeterli düzeyde olmaması, araştırmacıların değerlendirmelerini belli bir bağlama oturtabilmelerini güçleştirebilmektedir. Bu durum, Web 2.0 araçları noktasındaki akademik ilginin her ne kadar artan bir ivmeye sahip olsa da yataya yakın bir seyir izlemesini de açıklayabilmektedir (Aslan ve Güner, 2022; Altunışık ve Aktürk; 2021).

Toplamda 18 çalışmanın gerçekleştirildiği akademik başarı noktasını, öğrencilerin ve öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaç edinen 12 çalışma izlemektedir. Söz konusu bu iki küme Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı hususlarını içermektedir. Ancak eleştirel düşünme ve beceri kazanma düzeyi gibi Web 2.0 araçlarının temel amaçlarını içeren bağlamların ise oldukça az sayıda çalışmayla akademide yer alması, hâlihazırda Web 2.0 araçlarının pek çok yönden değerlendirilmediğini ve akademik ilginin önemli ölçüde zaten çalışılmış alanlara yoğunlaştığını göstermektedir (Göktaş vd., 2012).

Son on bir yılda gerçekleştirilen çalışmaların niceliksel yönü ağırlık kazanmış olup, bu durum derinlemesine bilgilere duyulan ihtiyacı artıran bir bağlam olarak değerlendirilebilir. Araştırmalarda

birçok faktör yeteri düzeyde incelenememiş ve karşılaştırmalı analizler oldukça sınırlı kalmıştır (Altunışık ve Aktürk, 2021; Göktaş vd., 2012). Niteliksel çalışmalar ise her ne kadar alana katkı açısından kritik bir rol oynasa da birçoğunu fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenliği eğitimi alan lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu noktada öğrenci merkezli değerlendirmelerin yetersiz kaldığı, bu noktada güçlü bulgulara halen ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Öğrenci merkezli değerlendirmelerle birlikte Web 2.0 araçlarının nasıl bir metotla kullanılması gerektiği ve öğrencilerin en çok hangi araçlardan yararlanabileceği aydınlatılabilir. Bu durumda öğrenci merkezli değerlendirmelerle farklı çerçevelerden değerlendirmelerin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları konulu çalışmalar değişkenler açısından incelendiğinde, tutumun ve başarı düzeylerinin merkezde yer alması, ilgili araştırmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin de güçlü bir fikir sunmaktadır. Literatürdeki çalışmaların yalnızca 7'sinin sadece nitel bir desenle gerçekleştirildiği görülürken sadece nicel desenlerin kullanıldığı 24 çalışmanın olduğu görülmektedir.

Web 2.0 araçlarını konu alan çalışmaların konu dağılımına göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde fen alanında farklı konu ve konseptlerin söz konusu olduğu ve çalışmaların belli bir alanda yığılmadığı söylenebilmektedir. Bu durum, Web 2.0 araçları ile çalışılabilecek pek çok alanın olduğuna işaret etmektedir. Ancak, sistematik bir şekilde incelenen çalışmaların sınırlı olması, araştırmacıların değerlendirmelerini güçlendirmektedir (Altunışık ve Aktürk, 2021).

Kaleli Yılmaz (2015) da yaptığı çalışmasında araştırmacıların daha çok öğretmenler üzerinden değerlendirmeler yaptığını, bunun ise kolay ulaşılabilir örneklemenin daha çok tercih edilmesiyle yakından ilişkili olduğunu açıklamıştır. Böylece Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik sınırlılıkların olduğu da ifade edilebilmektedir. Benzer şekilde nicel çalışmalarda ağırlıklı olarak anket ve ölçek verilerinin kullanılması da bu sınırlılığın bir uzantısı olarak değerlendirilmektedir. Nitel çalışmalardan ziyade nicel çalışmalara ağırlık verilmesi, nicel çalışmalarda da envanter gibi pek çok faktörü içeren ölçek araçlarından ziyade daha çok tek faktörlü olan ölçeklerin tercih edilmesi, Web 2.0 araçlarına yönelik öğrenci ve öğretmen perspektiflerindeki tüm faktörlerin açıklanması önünde önemli bir engel olarak düşünülmektedir.

Diğer taraftan lisans düzeyindeki öğrencilerle Web 2.0 araçlarının değerlendirildiği çalışmalar ile fen bilimleri öğretmenlerinin bu bağlamlara yaklaşımlarının incelendiği çalışmaların da sayıca fazla olduğu, bu nedenle çalışmalardaki verilerin önemli oranda öğretmen merkezli olduğu söylenebilmektedir. Bu bilginin aksine Web 2.0 araçlarının öğrenci merkezli eğitim paradigmasının önemli bir aktörü olduğu düşünüldüğünde okul öncesi ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde de ciddi sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Akay, 2022; Alp, 2019).

Kaplan, Saraçoğlu ve Bektaş (2022) ta nitel çalışmalara ağırlık verilmesini vurgulayarak yukarıdaki bilgileri desteklemektedir. Fen eğitiminde ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin Web 2.0 araçlarının kullanımında karşılaştıkları güçlüklerin tüm yönleriyle belirlenebilmesinin en önemli aracı olarak düşünülen bu perspektif, bu çalışmada da ortaya çıkan bulgulardan biri olarak Kaplan ve arkadaşlarının bulgusunu güçlendirmektedir. Ancak ilgili bulgu Tablo 7 ile bir arada değerlendirildiğinde araştırmayı gerçekleştiren araştırmacıların buldukları okullarda bu yöntemleri kullanmış olması, sonuçlardaki hata payının artmasına olanak sağlayabilir. Diğer taraftan tipik performans testleri arasında yer alan envanter ve kontrol listesinin oldukça az bir oranda kullanılmış olması ise Web 2.0 araçlarına ilişkin derinlemesine bulguları sınırlayabilecek bir nitelik taşımaktadır (Aslan ve Güner, 2022). Buna ek olarak görüşme formunun nitel araştırmaların temel veri toplama aracını oluşturması ise ilgili dezavantajların etkisini azaltabilecek bir noktayı oluşturmaktadır. Görüşme formu ile derinlemesine bulguların hedeflenmesi ve yeni faktörlerin keşfinin söz konusu olması, literatürün güçlenmesini sağlayabilecek bir etken olarak değerlendirilmektedir (Göktaş vd., 2012).

Nicel araştırmalarda basit seçkisiz örnekleme ve nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme kullanılması yanı sıra araştırmaların önemli bir bölümünde kolay ulaşılabilir örnekleme veya uygun örnekleme tercih edilmesi, araştırmaları yapan öğretmen ve araştırmacıların kendilerine en yakın bölgelerde bu çalışmaları gerçekleştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, kritik bir risk olarak literatürdeki sonuçların güvenilirliği üzerinde bir tehdit oluşturmaktadır. Diğer taraftan

amaçlı örneklemeler temelinde gerekli teorik zeminin keşfine duyulan ihtiyaca da bu noktada işaret edilmesi gerektiği düşünülmektedir (Fraenkel & Wallen; 1990).

Web 2.0 araçlarını konu alan çalışmaların örneklem büyüklükleri açısından incelendiğinde ise nitel araştırmaların doğasına göre düşük sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği, ancak nicel çalışmaların da normallik varsayımını karşılayabilecek kriterin önemli ölçüde altında kalabildiği gözlenmektedir. Buna göre; pek çok nicel çalışmanın 31-100 katılımcı ile yürütülmüş olması, genellenebilirliği sekteye uğratabilecek bir bağlam olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmalar veri toplama araçları açısından değerlendirildiğinde Web 2.0 araçlarına yönelik derinlemesine bulgular edinmeyi sınırlayabilecek verilerin yanı sıra, alan yazının güçlenmesine katkı sunabilecek araçları da barındırdığı görülmektedir (Bediroğlu, 2021). Bu durum, fen eğitiminde Web 2.0 araçlarına yönelik fen eğitimi alan yazının güçlenmesini sağlayabilecek bir etken olarak değerlendirilebilir. Yoğun olarak başarı testlerinin kullanıldığı bulgusu temelde ön test ve son testin kullanıldığı deneysel formatlarda etkin bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada incelenen çalışmalarda derinlemesine istatistiksel analizlerin sınırlı olması ve daha çok temel değişkenler üzerinden fark analizlerinin gerçekleştirilmesi, özellikle ilişkisel çalışmalarda faktörlerin salt etkisinin keşfinde bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Göktaş vd., 2012). Yayınlar kullanılan analiz yöntemlerine göre tasnif edildiğinde hem tez hem de makalelerde derinlemesine istatistiksel analizlerin oldukça sınırlı olduğu, dolayısıyla temel değişkenler üzerinden fark analizleriyle çalışmaların büyük ölçüde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Böylece nicel desenlere yönelen bir akademik trendin olduğu söylenebilirken bu bağlamın Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmaların güçlendirilmesi önünde kritik bir engel olabileceği de düşünülmektedir. Nitekim henüz az sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği Web 2.0 alanı, keşfedici yöne büyük oranda ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla nicel araştırmalardan ziyade nitel araştırmaların bu alanda ağırlığının olmasının, veri zenginliği açısından önemli bir desteği olacağı düşünülmektedir. Her ne kadar karma araştırmalar bu konuda önemli avantajlar sağlama potansiyeline sahip olsa da yalnızca nitel metodun uygulandığı çalışmalarla temel faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Veri zenginliği, verilerin derinlemesine incelenmesini gerekli kılarak birçok alt faktörün ortaya konulmasını mümkün hale getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Tüm bunlara ek olarak Web 2.0 araçlarının fen eğitimine entegrasyonunun sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de önemli bir rol oynadığının vurgulandığı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir (Korucu, 2020). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi, onların pedagojik becerilerini güçlendirebilir ve öğrencilerle etkileşimlerini zenginleştirebilir (Kırbaş, 2021). Ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişiminin desteklenmesi, öğrenmeyi pratik hale getirme, öğrenci katılımını artırma ve işbirliği gibi potansiyel faydalardan da bu bağlamda söz edilebilir. Dolayısıyla öğretmenler nezdinde de Web 2.0 araçlarının kullanımının vurgulandığı çalışmalarda literatüre çok aktörlü bir vizyon kazandırılması mümkün hale gelebilir.

Bununla birlikte, Web 2.0 araçlarının sadece tek başına teknoloji kullanımı olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir yaklaşım olarak ele alınması da önemlidir. Web 2.0 araçları, öğrencilere aktif katılım, işbirliği, yaratıcı düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi becerileri geliştirme fırsatı sunmaktadır (Aydoğan, 2023). Bu nedenle, fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için pedagojik stratejilerin geliştirilmesi ve öğretim materyallerinin uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin fen konularını anlamalarını derinleştirebilmekte ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu durum, mevcut alanda yapılacak olan çalışmalarda odaklanılması gereken temalar olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, C. Ö. (2022). *Web 2.0 araçlarının çevre eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693833>
- Akbaba, K., & Ertaş Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. <https://doi.org/10.17556/erziefd.880542>
- Aktaş, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://doi.org/10.18026/cbayarsos.465728>
- Alp, G. (2019). *Scratch programı ile web destekli işbirlikli öğrenme yönteminin ilkököl 5. Sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunışık, M., & Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 205-227.
- Aslan, S., & Güner, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin çevrim içi öğrenme (senkron) ortamları ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(1), 398-421.
- Atalmış, S., & Şimşek, G. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanım yeterlilikleri. *Journal Of Innovative Research İn Social Studies*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.47503/jirss.1039178>
- Aydoğan, G. D. (2023). *Web 2.0 araçları ile desteklenen kimya dersi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, kimya dersine ve bilişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğdu, R. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinde insan ve çevre ünitesinin moodle destekli öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252780>
- Bahar, S. (2018). *İlköğretim ana bilim dalı ilköğretim fen bilgisi eğitimi programı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2022). Uzaktan eğitim sonrası fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretime yönelik görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 384-401. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362451>
- Balcı, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin web pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.010>
- Balliel, B. (2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.013>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2020). Araştırmaların raporlaştırılması: bir tez veya bilimsel makale nasıl yazılır? *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 6-39.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). [Http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/1937](http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/1937) adresinden erişildi.
- Başol, G. (2008). *Bilimsel araştırma süreci ve yöntem*. Orhan Kılıç ve Mustafa Cinoğlu (Eds.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (ss. 113-143). Lisans yayıncılık.
- Bediroğlu, R. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bünül, R. (2019). *Fen alanları öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. <https://doi:10.17244/eku.1198098>

- Can, B. (2021). *Fen bilimleri dersinde web 2.0 destekli kavramsal karikatür kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. *Eğiten kitap*.
- Çelik, M. (2022). *Web 2.0 araçlarının 9. Sınıf öğrencilerinin hücre zarından madde geçişleri konusundaki akademik başarıları üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m>
- Demirezer, Ö. (2022). *Web 2.0 destekli 5e modeline dayanan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, görsel okuryazarlık düzeyi ve uzamsal görselleştirme becerileri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.32433/eje.913505>
- Deniz Korkmaz, S. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları. *Journal Of Turkish Studies*, 10(11), 927-927. <https://doi.org/10.17755/esosder.97729>
- Durdu, L., Buluş Kırıkkaya, E., Dağ, F., & Gerdan, S. (2016). 8.sınıf doğal süreçler ünitesi için hazırlanan bdö yazılımı ve akademik başarıya etkisi. *İlköğretim Online*, 15(1). 0-0. <https://doi.org/10.17051/io.2016.11845>
- Erdoğan, A. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına öğretim sürecinde web 2.0 araçlarını kullandırmaya yönelik yapılan bir eğitimin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Fırat, E. A. (2015). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretimin öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıklarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. Order Department, McGraw Hill Publishing Co., Princeton Rd., Hightstown, NJ 08520.
- Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 97, 200-209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, G. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güler, M. P., Kaya, S., & Uzun, A. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde internet kullanımına ilişkin görüşleri Kırşehir ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 263-280.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Gürleroğlu, L., & Yıldırım, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin web 2.0 destekli eğitsel web sitesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 191-217. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776977>
- İnel Ekici, D., & Delen, İ. (2016). Web destekli ortamlarda fen ve matematik öğretmen adaylarının paylaştıkları öğretmenlik uygulaması günlüklerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 440-459. <https://doi.org/10.35235/uicd.1093391>
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç., & Keleş, E. (2018). Beyin temelli öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: “yer kabuğu nelerden oluşur?” *. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.277480>
- Kahyaoğlu, M. (2016). Eğitsel bilgisayar oyunlar ile desteklenen fen bilimleri öğretimin öğrencilerin. *Journal of Turkish Studies*, 11(14), 349-349.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye’deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122.

- Kaplan, E., Saraçoğlu, S., & Bektaş, O. (2022). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yürütülmüş doktora tezlerinin tematik analizi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 22-48. <https://doi.org/10.52974/jena.1070415>
- Karadeniz, A., & Akpınar, E. (2015). The effect of web-based instruction on elementary students’ academic achievement. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(177), 217-231.
- Kırbaş, Ö. (2021). *Fen bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanımlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Korhonen, A., Hakulinen Viitanen, T., Jylhä, V., & Holopainen, A. (2013). Meta-synthesis and evidence-based health care—a method for systematic review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27(4), 1027-1034. <https://doi.org/10.1111/scs.12003>
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3617>
- Kurnatowska, A., & Kwasniewska, J. (1978). An analysis of the in vitro mycostatic activity of some of the antifungal antibiotics on fungal strains isolated from patients treated with these antibiotics. *Materia medica polona. Polish Journal Of Medicine And Pharmacy*, 10(3), 166-169.
- Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi. (2016). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/adresinden-erişilmiştir>.
- Özgen, Y. (2017). *Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde web destekli öğretimin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, hatırlamalarına ve fene karşı tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü.
- Öztanrıkulu, M. (2020). *Fen bilgisi derslerinde kullanılan web tabanlı materyallerin kullanım amaçları ve etkinliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, G., Arcagök, S., Timur, B., & Timur, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. <http://DOI:10.29299/kefad.2020.21.01.003>
- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A., & Yousufi, S. Q. (2023). Factors affecting students’ learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371-2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarı, E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Söylemez, A. G. N. H., & Oral, D. D. B. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2(1), 44-60.
- Şengül, Ö. A., & Erdoğan, F. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında üç etkileşim türünde öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 1-37. <https://doi.org/10.56423/fbod.1134954>
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçme modeli ve Maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Küçük, D. (2021). Web 2.0 uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 291-311. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/65503/1001339>
- Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülker, F. T. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına astronomi dersinde uygulanan web 2.0 temelli biçimlendirici değerlendirmenin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin erbakan üniversitesi eğitim bilimler enstitüsü.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

- Wright, B. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) öz yeterlik inanç düzeyleri ile web 2.0 uygulamaları kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, V. (2021). *Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Yazıcı, S., Ocak, İ., & Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 474-487. <https://doi.org/10.51725/etad.1009299>
- Yeşilyurt, Ş. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçları*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 2053-2067.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, H. İ. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 256-285. <https://doi.org/10.37217/tebd.1035991>
- Yıldırım, İ. (2020). *7. Sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ö., Tanrıku, C., & Ablak, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 817-829.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: genel kimya dersi laboratuvar uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(3), 72-85.

EXTENDED SUMMARY

The aim is to ensure that the rich data content of academic publications in the literature, which includes the evaluation of Web 2.0 tools used in science education, serves an application area that can be reflected in policy. In other words, academic interest should be realized with a perspective that targets the application and the mission of the processes to progress healthier by transforming the findings into information. Therefore, it can be said that evaluating the academic interest and the content of the studies conducted on the axis of a method determined as document analysis in the literature has a critical function (Baki & Gökçek, 2012; Başol, 2008). In parallel with all these, the current study aimed to descriptively analyze the academic publications on Web 2.0 tools in science education in the last eleven years in Turkey. The study aimed to contribute to the literature by identifying the perspectives from which Web 2.0 tools in science education are addressed, the trends, and the preferred methodological approaches, and thus to describe the strong and weak points of academic interest in Web 2.0 tools in science education. It was thought that these points could facilitate future researchers to identify the focal points and frame their research by enabling the exploration of particular methods and themes in the literature. In other words, it was expected that a general descriptive picture of the literature in Turkey would emerge in this study so that policymakers could gain insight into the subject through the description of themes that are important for the academic community. Accordingly, the current study sought to answer the following sub-problems:

1. What is the type and year distribution of the studies on Web 2.0 tools in science education?
2. Which topics and variables were examined in the studies on Web 2.0 tools in science education?
3. Which methods and designs were used in the studies on Web 2.0 tools in science education?
4. Which population and samples were targeted in the studies conducted on Web 2.0 tools in science education?
5. How are the sample numbers in the studies conducted on Web 2.0 tools in science education?
6. Which sampling method was used in the studies on Web 2.0 tools in science education?
7. Which data collection tools were used in the studies on Web 2.0 tools in science education?
8. Which data analysis methods were used in the studies on Web 2.0 tools in science education?

Method

This study used qualitative research. It conducted a systematic review in the field of case study. To review the studies in the literature that include an evaluation of Web 2.0 tools in science education to be evaluated in the current study and to report them by the purpose of the research, the study area was firstly limited and document analysis was considered to be carried out in the focus of articles and thesis studies. Similarly, a lower criterion was used for article studies, and articles published in journals in the TR Index were taken as a basis. The reason why studies published in the last 11 years were included in the study is that the Education Information Network (EBA), which was established by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey within the scope of the Movement for Increasing Opportunities and Improving Technology (FATİH Project) to ensure the integration of technology into education by using information technology where needed, has started to be used since 2012 (Ministry of National Education, 2016). In this context, the document reviews were conducted on the articles published since 2013 on Web 2.0 tools in science education and published in the TR Index and master's and doctoral theses in the National Thesis Center.

Depending on the relevant limits, a total of 52 studies were found within the scope of the research, but 7 studies, which were reviews and did not include an applied evaluation of Web 2.0 tools, were excluded from the scope of the analysis. Therefore, 45 studies conducted with quantitative,

qualitative, or mixed methods constituted the study group of the current research. In this study, which was conducted in parallel to evaluate the sources, trend tracking, and data collection, the sources evaluating Web 2.0 tools in science education were categorized according to certain predetermined themes (variables examined, methods used, sample sizes, sampling method, data collection tools, and data analysis method). For this reason, it can be said that the descriptive analysis technique came to the fore in the analysis of the data.

Findings

When the theses and articles on Web 2.0 tools in the field of science education in Turkey between 2013 and 2023 and the articles in the TR Index were compiled, we discovered that there were 26 theses and 19 articles in total. We were able to say that there are different topics and concepts in the field of science and that the studies are not clustered in a certain area. This situation indicates that many areas can be studied with Web 2.0 tools. The academic success of Web 2.0 tools on students points to an area where more studies have been conducted. The academic success point, where 18 studies were conducted in total, was followed by 12 studies aiming to measure students' and teachers' attitudes towards Web 2.0 tools. These two clusters include whether Web 2.0 tools facilitate learning or not. However, the fact that the contexts that include the main purposes of Web 2.0 tools, such as critical thinking and skill acquisition level, are included in the academy with very few studies shows that Web 2.0 tools are not currently evaluated in many aspects and academic interest is significantly focused on already studied areas. It is seen that only 7 of the studies in the literature were conducted with only a qualitative design, while there are 24 studies in which only quantitative designs were used. It is seen that the studies were mostly conducted at the primary education level. On the other hand, it can be said that the studies in which Web 2.0 tools are evaluated with undergraduate students and the studies in which science teachers' approaches to these contexts are examined are also numerous, so it can be said that the data in the studies are significantly teacher-centered. Contrary to this information, considering that Web 2.0 tools are an important actor of the student-centered education paradigm, there is a need for a significant number of studies on preschool and secondary school students. The focus of academic interest on quantitative studies has resulted in the predominance of simple random sampling. The fact that 21 of the studies used achievement tests among maximum performance tests is considered an effective method in experimental formats where pre-test and post-test are used. Another characteristic of these studies is that they are mostly constructed based on t-tests. When an evaluation is made of the studies involving qualitative methods, it is seen that content analysis is predominantly performed.

Discussion and Conclusion

Theses and articles in the literature containing evaluations on Web 2.0 tools in science education were analyzed in the present study. Accordingly, it was seen that the document analysis confirmed some of the findings in the literature, and new gains were added to the literature at certain points. Thus, it can be said that this study has exploratory aspects. It is important to consider Web 2.0 tools not only as technology use alone but also as a pedagogical approach. Web 2.0 tools offer students the opportunity to develop skills such as active participation, collaboration, creative thinking, and critical evaluation. Therefore, to use Web 2.0 tools effectively in science education, pedagogical strategies should be developed and teaching materials should be designed appropriately. These strategies can deepen students' understanding of science topics and help them develop scientific thinking skills. This situation is considered a theme that should be focused on in future studies in the current field.

EK-1. Araştırma Kapsamında İncelenen alışmalar

Ek-1 A: Tezler

1. Akay, C. Ö. (2022). Web 2.0 Araçlarının evre Eğitiminde Kullanılmasının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının evreye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2. Aktaş, M. (2013). Fen Ve Teknoloji Dersinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Alp, G. (2019). Scratch Programı İle Web Destekli İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlama Düzeylerine Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
4. Aydoğan, G. D. (2023). Web 2.0 Araçları ile Desteklenen Kimya Dersi Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Kimya Dersine Ve Bilişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
5. Aydoğdu, R. (2016). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinde İnsan ve evre Ünitesinin Moodle Destekli Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
6. Bahar, S. (2018). İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Programı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
7. Balcı, A. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
8. Balliel, B. (2014). Webquest Destekli İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
9. Bediroğlu, R. (2021). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
10. Bünül, R. (2019). Fen Alanları Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarının Öğretimde Kullanımına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
11. Can, B. (2021). Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Destekli Kavramsal Karikatür Kullaniminin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
12. elik, M. (2022). Web 2.0 Araçlarının 9. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Zarından Madde Geçişleri Konusundaki Akademik Başarıları Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
13. Demirezer, Ö. (2022). Web 2.0 Destekli 5e Modeline Dayanan Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Görsel Okuryazarlık Düzeyi Ve Uzamsal Görselleştirme Becerileri Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
14. Erdoğan, A. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Öğretim Sürecinde Web 2.0 Araçlarını Kullandırmaya Yönelik Yapılan Bir Eğitimin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

15. Fırat, E. A. (2015). Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Öğretimin Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Okuryazarlıklarına Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
16. Gürleroğlu, L. (2019). 5E Modeline Uygun Web 2.0 Uygulamaları ile Gerçekleştirilen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Motivasyonuna Tutumuna ve Dijital Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
17. Kırbaş, Ö. (2021). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları Kullanımlarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
18. Onsekizoğlu, A. S. (2018). Webquest Destekli Stem Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisi ve Zekâ Türleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
19. Özgen, Y. (2017). Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinde Web Destekli Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Hatırlamalarına ve Fen'e Karşı Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
20. Öztanrıkulu, M. (2020). Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Web Tabanlı Materyallerin Kullanım Amaçları ve Etkinliğinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
21. Sarı, E. (2019). Web 2.0 Uygulamalarına Göre Tasarlanmış Fen Bilimleri Dersinin Etkililiğinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
22. Uysal, M. Z. (2020). İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Animasyon Araçları Kullanımının Çeşitli Değişkenlere Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
23. Ülker, F. T. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Astronomi Dersinde Uygulanan Web 2.0 Temelli Biçimlendirici Değerlendirmenin Etkililiği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
24. Wright, B. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Web 2.0 Uygulamaları Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
25. Yalçın, V. (2021). Pandemi Döneminde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Öz Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Ve Web Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
26. Yıldırım, İ. (2020). 7. Sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesinde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Teknoloji ile Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Ve Fen'e Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ek-1 B: Makaleler

1. Akbaba, K. ve Ertaş Kiliç, H. (2022). Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fen'e ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. doi:10.17556/erziefd.880542
2. Aslan, S. ve Güner, T. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğrenme (Senkron) Ortamları İle İlgili Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 398-421.
3. Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2022). Uzaktan Eğitim Sonrası Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 384-401. doi:10.33308/26674874.2022362451
4. Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *EĞİTİM VE BİLİM*, 38(169). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1937> adresinden erişildi.
5. Buluş Kırıkkaya, E., Dağ, F., Durdu, L. ve Gerdan, S. (2016). 8.Sınıf Doğal Süreçler Ünitesi İçin Hazırlanan BDÖ Yazılımı ve Akademik Başarıya Etkisi. *İlköğretim Online*, 1(1). doi:10.17051/io.2016.11845
6. Deniz Korkmaz, S. (2015). Fen ve Teknoloji Dersinde Web Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları. *Journal of Turkish Studies*, 10(Volume 10 Issue 11), 927-927. doi:10.7827/TurkishStudies.8686
7. Güler, M. P., Kaya, S. ve Uzun, A. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretimde İnternet Kullanımına İlişkin Görüşleri Kırşehir İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 263-280.
8. Gürleroğlu, L. ve Yıldırım, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Destekli Eğitsel Web Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 191-217. doi:10.37669/milliegitim.776977
9. İnel Ekici, D. ve Delen, İ. (2016). Web Destekli Ortamlarda Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının Paylaştıkları Öğretmenlik Uygulaması Günlüklerinin İncelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 440-459.
10. İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Keleş, E. (2018). Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Öğretim Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?*" . *Eğitim Bilimleri Dergisi*. doi:10.15285/maruaebd.277480
11. Kahyaoğlu, M. (2016). Eğitsel Bilgisayar Oyunlar İle Desteklenen Fen Bilimleri Öğretimin Öğrencilerin. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 14), 349-349. doi:10.7827/TurkishStudies.9563
12. Karadeniz, A. ve Akpınar, E. (2015). The Effect of Web-Based Instruction on Elementary Students' Academic Achievement. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 40(177). doi:10.15390/EB.2015.2702
13. Korucu, A. T. (2020). Fen Eğitiminde Kullanılan Dijital Hikâyelerin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı, Sayısal Yetkinlik Durumları ve Sorgulama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370. doi:10.24106/kefdergi.3617

14. Kurnatowska, A. ve Kwasniewska, J. (1978). An analysis of the in vitro mycostatic activity of some of the antifungal antibiotics on fungal strains isolated from patients treated with these antibiotics. *Materia Medica Polona. Polish Journal of Medicine and Pharmacy*, 10(3), 166-169.
15. Öztürk, G., Arcagök, S., Timur, B. ve Timur, S. (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108.
16. Söylemez, A. G. N. H. ve Oral, D. D. B. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 44-60.
17. Şengül, Ö. A. ve Erdoğan, F. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 1-37. doi:10.56423/fbod.1134954
18. Yılmaz, Ö. (2017). Fen Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme: Genel Kimya Dersi Laboratuvar Uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.17556/erziefd.315041
19. Yıldırım, H. İ. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 256-285. doi:10.37217/tebd.1035991

ÇEVRE SORUNLARINI VE EYLEMLERİNİ ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME (ÇSEAD) MODELİNE DAYALI ÖĞRETİMİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE OKURYAZARLIĞINA VE KAVRAM ANLAMALARINA ETKİSİ*

THE EFFECTS OF TEACHING METHOD BASED ON INVESTIGATING AND EVALUATING ENVIRONMENTAL ISSUES AND ACTIONS (IEEIA) MODEL ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENVIRONMENTAL LITERACY AND CONCEPTUAL LEARNING

Araştırma Makalesi

Duygu KOMBAKÇI¹ Elif BENZER² Hale BAYRAM³

Makale gönderim tarihi: 12 Kasım 2023

Makale kabul tarihi : 27 Aralık 2023

Özet

Bu çalışmada ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerine ve ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularındaki kavramsal anlamalarına "Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme (ÇSEAD)" modelinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu deney ve kontrol gruplarında 23'er kişi olmak üzere toplam 46 7. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda uygulama ÇSEAD modeliyle işlenirken, kontrol grubunda fen bilimleri programına uygun hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler (PDKE) ile sürdürülmüştür. Her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında çevre okuryazarlığını değerlendirmek için İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Anketi (İÇOYA) ve kavramsal öğrenmeyi değerlendirmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan 21 açık uçlu sorudan oluşan kavram testi (KT) uygulanmıştır. Çevre okuryazarlığının değerlendirilmesinde karşılaştırmalı nicel analizler, kavram testinin değerlendirilmesinde Abraham ve diğerlerinin (1992) kavrama düzeyi gruplandırması kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin çevre okuryazarlığı üzerinde ÇSEAD modeline dayalı öğretim yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin kavram öğrenmedeki başarısının kontrol grubuna göre daha fazla olduğu, sontestte tam anlama düzeylerini arttırdıkları ve daha az kavram yanlılığı yaptıkları bulunmuştur. Bu uygulamayla öğrencilerin kendilerini çevre sorunlarının ve yapılması gereken eylemlerin bir parçası olarak gördükleri, bu sebeple uygulama boyunca merak, ilgi ve isteklerinin arttıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeli, çevre okuryazarlığı, kavram öğrenme.

Abstract

This study aimed to examine the effect of the "Investigation and Evaluation of Environmental Issues and Actions (IEEIA)" model on the environmental literacy levels of secondary school 7th grade students and their conceptual understanding of ecosystem, biodiversity and environmental problems. A pretest-posttest control group quasi-experimental design was used in the study. The study group consists of a total of 46 7th grade students, 23 in the experimental and control groups. In the experimental group, the training was carried out with the IEEIA model, while in the control group, the activities in the textbooks prepared in accordance with the science curriculum (PDKE) were carried out. The Primary School Environmental Literacy Questionnaire (İÇOYA) was applied to both groups before and after the application to evaluate environmental literacy, and the concept test (CT) consisting of 21 open-ended questions prepared by the researchers to evaluate conceptual learning. Comparative

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından yazılan ve diğer yazarların danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı, 2015 yılında International Conference on New Horizons in Education kongresinde sunulmuştur.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, duygu.kocaturk@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0006-6943-4060

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, elif.benzer@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2518-768X

3 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, haleb@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2899-0934

quantitative analyzes were used to evaluate environmental literacy, and Abraham et al.'s (1992) comprehension level grouping was used to evaluate the concept test. In the results of working; A significant difference was found in favor of the teaching method based on the IEEIA model on students' environmental literacy. It was found that the success of the experimental group students in learning concepts was higher than the control group, and they made fewer misconceptions in the posttest and increased their level of full understanding. It has been observed that with this training, students see themselves as a part of environmental problems and the actions that need to be taken, and therefore their curiosity, interest and desires increase throughout the training.

Keywords: Investigating and evaluating environmental issues and actions, environmental literacy, conceptual learning.

GİRİŞ

Sanayi devrimi ile kaynakların kullanımı artmış ve insanoğlu ihtiyaçlarına daha kolay ulaşabileceği bir sürece girmiştir. Bu süreç başlarda ihtiyaçlara ulaşmada kolaylık sağlamakla birlikte süreç içerisinde ihtiyacın da ötesinde bir tüketim çılgınlığına dönüşmeye doğru evrilmiştir. Bu ise insanoğlunu kaynakların bir gün biteceği gerçeği ile yüz yüze bırakmıştır. Bu noktada ilk olarak geniş çaplı uluslararası katılımı 1972 yılında Stockholm'de yapılan ve sonrasında 1977'de Tiflis, 1992'de Rio, 1997'de Kyoto'da olmak üzere farklı ülkelerde çevre sorunlarına vurgu yapılan konferansların gerçekleştirilmesine yol açmıştır. Bu toplantılarda ilk başlarda herhangi bir yaptırım uygulanmaz ve sadece çevre sorunlarına dikkat çekilirken Kyoto'da gerçekleştirilen konferansta yaptırımlara da yer verilmesi gündeme gelmiştir. En son toplantı 2015 yılında Paris'te gerçekleştirilmiş ve süreç devam ettirilmiştir. Belirli periyotlarla yapılan ve küresel ısınma, biyolojik çeşitlilik, kaynakların tasarruflu kullanımı gibi pek çok farklı çevre sorunlarının çözümü için mutabakatlar yapılan bu konferanslarda eğer ivedi bir önlem alınmazsa çevreyle ilgili geri dönülemez bir yola girmek üzere olduğumuz gösterilmektedir. Bu konuda ironi olan ise bu duruma sebep olan insanoğlunun yine bu duruma çözüm olabilecek varlık olmasıdır. Çevre problemlerinin çözümünde en önemli adım olarak eğitim görülür (Alım, 2006; Roth, 1992) ve çevre eğitiminde en önemli amaç çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Roth, 1992).

Çevre okuryazarlığının tanımlanması çevre eğitiminde en çok tartışılan kavramlar arasındadır (Disinger ve Roth, 1992; Hungerford vd., 1980). Bu sebeple birçok araştırmacı çevre okuryazarlığı kavramını tanımlamaya çalışmış ve kavramın alt boyutlarını araştırmıştır. Roth'a (1992) göre çevre okuryazarlığı; bireyin çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi, tutum, beceri, çevre sorunlarını çözebilmek için motivasyona sahip olması ve çevresel dengenin sağlanması için aktif katılım göstermesidir. Morrone ve diğerlerine (2001) göre ise çevre okuryazarlığı, bilgiden daha çok çevreye yönelik eylemleri gerçekleştirebilecek beceri ile inanç, tutum gibi değerlerin birleşimidir. Clair'e (2003) göre çevre okuryazarlığı, odağı eylem olmakla birlikte bilgi ve eylemin kombinasyonudur. Çevre okuryazarlığı insanların sahip oldukları özellikler bakımından; çevresel kavramlar, sorunlar ve konularla ilgili bilgi ve anlayış, bilişsel ve duygusal eğilimler, bilişsel beceri ve yeteneklerde yeterlilik ve çevresel bağlamlarda sağlam ve etkili kararlar almak için sahip olduğu bilgi ve anlayışı kullanma olarak tanımlanır (Daniş, 2013). Çevre okuryazarlığı, çevresel sistemlere (sosyal-ekolojik) ilişkin bilgi ve eğilimler (çevresel kimlik ve öz-yeterlilik, doğayla bağlantı vb.), kişinin bu sistemlerle etkileşime girerken kullandığı uygulamalar (sorunları tanımlama, olası çözümler yaratma vb.) ve bunun sonucunda ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanır (Hunter ve Jordan, 2022).

Çevre okuryazarlığı kavramı ilk defa 1968 yılında Charles E. Roth tarafından ifade edilmiştir. Roth çevre okuryazarlığını, bireyin çevresel bilgi ve farkındalık düzeyi olarak açıklamıştır. Çevre okuryazarlığı için bir başka tanımsa, toplumların ve vatandaşların doğal çevreleriyle olan ilişkilerinin tüm boyutlarıyla detaylı olarak anlaşılmasıdır (Orr, 1990). Daha sonra Roth (1992) çevre okuryazarlığı bileşenlerini güncelleyerek bilgi, tutum-değerler, davranış ve beceri olarak tanımlamıştır. Simmons (1995) ise çevre okuryazarlığını ekoloji bilgisi, vatandaşlık bilgisi, çevre problemleri hakkında bilgi, duyuş, zihinsel beceriler ve sorumlu davranış olmak üzere 7 temel unsurunu belirtmiştir. Çevre okuryazarlığının bileşenlerini belirlemeye yönelik bir diğer çalışma Hsu ve Roth (1998) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında çevresel davranış modellerini inceleyerek çevre okuryazarlığına ait 10 bileşen tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çevre okuryazarlığı bileşenleri: a) Sorumlu çevre

davranışları: Bir bireyin tasarruf, ekonomik tüketim, bireyleri çevreye duyarlı davranışlara ikna etme, çevresel vatandaş davranışlarıdır. b) Çevre duyarlılığı: Bireyin, çevresine bağımlı olduğu ve çevrenin bir parçası olduğunu benimsemesidir. c) Çevre tutumu: Bir bireyin çevre sorunlarına ve bu sorunların kaynaklarına olan tutumudur. d) Çevre sorumluluğu: Bireyin çevre sorunlarının önlenmesi ve meydana çıkmasında kendine düşen sorumluluğu bilmesidir. e) Bireysel çevre etkisi: Bireyin yapabileceği faaliyetlerle çevreyi etkileyebileceğine inanmasıdır. f) Çevreye karşı duyarlı davranmaya olan istek: Bireyin sorumlu çevresel davranışları gerçekleştirme isteğidir. g) Çevresel eylem stratejileri bilgisi: Bireyin çevreye yönelik faaliyete geçme stratejileri hakkındaki bilgisidir. h) Çevresel eylem stratejilerini uygulama becerisi: Bireyin çevreye yönelik faaliyet stratejilerini uygulayabilme yeteneğidir. i) Ekoloji bilgisi: Bireylerin çevre bilimleri kavramlarını bilmesidir. j) Çevre problemleri bilgisi: Bireyin çevre sorunlarının kaynaklarını ve bu sorunların çevreyi nasıl etkileyebileceğini bilmesidir (Hsu ve Roth, 1998). Benzer (2010) çalışmasında çevre okuryazarlığını farkındalık, bilgi, tutum, duyarlılık, problem çözme ve davranış olarak ele almıştır. Fang ve diğerleri (2023) çevre okuryazarlığını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üçe ayırmış her bir bileşenin de kendi içinde farklı alt boyutlara ayrılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek ve dolayısıyla çevre okuryazarlığını geliştirmek için örgün eğitimde pek çok yöntemin etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışmalarda; sınıf dışı öğrenme uygulamalarının (Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018), doğa eğitimi etkinliklerinin (Kıyıcı vd., 2014), yaratıcı dramının (Nalçacı ve Aykaç, 2016), proje tabanlı öğrenmenin (Benzer, 2010) ve proje ödevlerinin (Balçın ve Çavuş, 2020), eko okul etkinliklerinin (Özsoy, 2010), çizgi filmlerin (Gün Şahin ve Arslan, 2022), oyunlaştırmanın (Ahmadi vd., 2023), çevre sorunları temelli eylem uygulamalarının (Nurwidodo vd., 2023), AR teknolojilerinin (Shakirova vd., 2023) çevre okuryazarlığına veya çevre okuryazarlığının bileşenlerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Etkililiği belirlenen uygulamalara baktığımızda genellikle öğrencilerin aktif olmak için motive oldukları ve öğrencilerin bilimsel araştırma ve sorgulama yöntemlerini izledikleri yenilikçi uygulamalar oldukları söylenebilir. Öğrencilerin çevre sorunları üzerinde eyleme dönük bir şekilde bilimsel yöntemi izledikleri bir diğer uygulama da Çevre Sorunlarını ve Eylemlerini Araştırma ve Değerlendirme (ÇSEAD)'tir.

ÇSEAD, Hungerford ve diğerleri tarafından 1979'da çevre okuryazarlığını arttırmak için oluşturulmuştur. Bu modelde materyaller; örnek olaylar ve özgün çevresel tartışmalardan yapılmış alıntılardan, karikatürlerden, fotoğraflardan ve veri tablolarından harmanlanmıştır. ÇSEAD modelinde yer alan bölümler "sonuçlar ve çıkarımlar arasındaki farklılıklar", "konuyu ikincil kaynaklardan araştırma", "inançlara bağlı değerleri fark etme", "bilginin planlanması ve sunulması" şeklinde belirlenmiştir (Hungerford vd., 1998). Modelin güçlü yönleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÇSEAD modelinin güçlü yönleri (Hungerford vd., 1998)

Anahtar sözcükler	Güçlü yönleri
Tarafsızlık ve doğruluk	Örnek olaylar bilginin kaynağını referans alıyor, farklılıkları yansıtıyor.
Derinlik	Farkındalığı artırıyor. Öğrencileri kendi inançlarını keşfetmeleri için teşvik ediyor.
Beceri geliştirme	Konuyla ilgili eleştirel düşünme becerileri kazandırıyor.
Olay uyumu	Probleme farklı bakış açıları ve konuya yansımaları vurgulanıyor.
Eğitsel geçerlilik	Amaçlar ve hedefler açıkça belirtilmiş.
Kullanılabilirlik	Kullanıma uygun. Yönergeler açık ve kısa.

Daha sonra bu model Ramsey ve Hungerford (2002) tarafından geliştirilip altı modül halinde uygulanmaya başlanmıştır. Geliştirilen program müfredatın tamamlayıcısı olarak değil müfredatın odağında olması için yapılandırılmıştır. Program ortaokul seviyesinde kullanılmak üzere bir dönemlik bir zaman için düzenlenmiş ve çevre ile fen-teknoloji-toplum olmak üzere farklı alanda kullanılabilir duruma getirilmiştir. Program bölümler halinde yapılabileceği gibi örnek olay halinde de uygulanabilir. Yalnız örnek olay şeklinde uygulanacak programlar ÇSEAD başlangıç programı olarak belirli konular çevresinde (tehlikede olan türler, katı atık sorunu gibi) yapılandırılır (Ramsey ve Hungerford, 2002). Geliştirilen programın altı modülü Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. ÇSEAD modelinin geliştirilmiş altı modülü (Ramsey ve Hungerford, 2002)

Modüller	İçeriği
1. Modül: Çevre problemlerini çözme	Bireysel olarak çevre problemlerini anlamak, çözmek ve beceriler geliştirmek için gerçek çevre sorunlarını kullanmayı gerektirir. Bu beceriler; olaylar, sorunlar ve problemler arasındaki farkı görebilmeyi ve sorunların oluşmasında inanış ve değerlerin rolünü anlayabilmeyi içerir. Bir sorunu tüm boyutlarıyla, farklı bakış açılarıyla ortaya çıkarma becerisine giriş yapılır ve bu beceriler uygulanır. İnsan etkinlikleri ve doğanın birbiriyle olan bağlantısından bahsedilir, gösterilir ve uygulanır. Belirli bir bilgi veya görüş bütününe bağlı kalmaktan ziyade çevre sorunlarının karmaşıklığını inceleyebilmek ve çözebilmek için öğrencilere gerekli olan beceriler üzerine odaklanılır.
2. Modül: Sorunu araştırmaya başlama	Bir sorunu araştırmaya başlamak için gerekli becerilerle başlar. Öğrenciler sorunları tanımlar, araştırma soruları yazar, ikincil kaynaklardan bilginin nasıl elde edileceğine, bilgi kaynaklarının nasıl karşılaştırılacağına, çözümleneceğine ve değerlendirileceğine odaklanılır.
3. Modül: Çevre araştırmalarında ölçme araçlarını kullanma	Öğrenciler bir araştırma yapmanın en temel yöntemlerini kullanarak nasıl bilgi edinileceğini ve ölçme araçlarının nasıl geliştirilebileceğini öğrenir. Sonrasında örnekleme teknikleri, veri toplama işini nasıl yönetecekleri ve verileri nasıl kaydedeceklerini öğrenirler. Çevre inanış, tutum ve davranış bağlamında sosyobilimsel sorgulama becerileri üzerine odaklanılır.
4. Modül: Elde edilen verileri yorumlanma	Öğrenciler yorum ve çıkarımları nasıl yapacaklarını, nasıl öneriler oluşturacaklarını, grafik oluşturma ve yorumlamayı öğrenirler. Bu bölüm öğrencileri çevre sorunlarıyla ilgili verileri kullanarak bulgulardan çıkarım yapma ve bunları paylaşmaya hazırlar.
5. Modül: Bir çevre sorununu araştırma	Öğrenciler bağımsız olarak bir çevre sorununu seçerler ve araştırırlar. Bu aşama şimdiye kadar öğrenilen becerilerin uygulanmasını içerir. Öğrencilerin araştırmalarını sınıfta kendi arkadaşlarına sunmaları önerilir. Öğrenciler öğretmenin görevini devralır, öğretmenin onayladığı gerçek bir çevre sorununu sorgulamayı üstlenir.
6. Modül: Çevre eylemi stratejileri	Öğrenciler vatandaş olarak yapması gereken temel eylemleri öğrenir, bireysel hareket etmenin grupla hareket etme karşısındaki etkisizliğini çözümler, çevre sorunlarını çözmeye yönelik eylem planları geliştirir. Bu eylem planı sosyal, kültürel ve ekolojik davranış uygulamalarını belirlemek için daha önceden düzenlenen bir dizi davranışla değerlendirilir. Bu eylem planı eğer öğrenciler isterse değerlendirilebilir. Öğrenciler, araştırmalarının altında yatan sorunu çözmek ve bir vatandaş olarak katılımı sağlamak adına kendi araştırma verilerini kullanırlar.

Öğretmenler programın sonunda: a) Önemli olarak belirlenen çevre problemlerini başarılı bir şekilde araştırma, b) Toplumda sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak kendini gösterme, c) Çevre sorunlarını başarılı bir şekilde çözümlenme, d) Yüksek düşünme becerilerini kullanma, e) Sorunlarla ilgili alternatif durumlar açısından etkili düşünceleri için öğrencilere imkân vermelidir (Ramsey ve Hungerford, 2002).

Hungerford ve diğerleri (1980), çevre okuryazarlığını geliştirmek için çevre eğitimi programında dört aşama belirlemiştir. Birinci aşama; çeşitli ekolojik kavramların bilinmesiyle öğrencide ekolojik temellerin oluşturulması, ikinci aşama; öğrencilerin, çevreyi algılama şeklini anlamasına yardımcı olacak eğitim programının olması, üçüncü aşama; öğrencide çevresel konulara ve sorunlarına yönelik becerilerin geliştirilmesi ve dördüncü aşama; öğrencilerin çevresel eylemleri gerçekleştirebilme becerilerinin geliştirilmesidir. Fen bilimleri dersi içinde yer alan çevre konuları yoğunlukla kavram içerdiğinden çevre eğitiminde ilk basamakta kavram öğretiminin önemli olduğu görülmektedir. Her ne kadar çevre okuryazarlığının nihai hedefi "davranış" olarak görülse de (Arnon vd., 2015; Clair, 2003; Disinger ve Roth, 1992) bu bilişsel anlama basamağını değersiz kılmamaktadır. Çevre kavramlarından besin döngüsü ve enerji akışı (Yörek, 2006) ve sera etkisi, küresel ısınma vb.

(Demirbaş ve Pektaş, 2009) kavramlarda zorlandıkları bulunmuştur. Yılmaz ve diğerleri (2002) çevre kavramlarının yeterince öğrenilemediği dolayısıyla öğrencilerin çevre sorunlarını algılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Kavramlar bilgiyi tanımlama, açıklama, zihinde sınıflandırma ve bilginin düzenlenmesini sağlayan bilginin yapıtaşlarıdır (Koray ve Bal, 2002). Çevre okuryazarlığını eylem boyutunda geliştirmede kavramsal anlamamanın önemi görülmektedir. Kavramsal anlama çevreyle ilgili kavramların bilinmesi ve kavramlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla olur. Bu da öğrencilerin çevre kavramlarını doğru öğrenmesi ve zihninde anlamlandırması ile mümkündür.

İnsanlar, erken çocukluk döneminden başlayarak kavramları öğrenir, sınıflar ve kavramlar arasında ilişki kurarlar. Bu süreçte insan zihninde bilgiler anlam kazanır, yeniden düzenlenir ve yeni kavramlar, yeni bilgilerin oluşmasına sebep olur (Kaptan, 1999). İnsanlar, kavramlar ve nesnelere ilgili olarak zihinlerinde bir şema oluşturup, kavramlara kendi zihinlerinde anlam katarlar.

Gelişmiş ülkeler fen programlarında artık konu öğretiminden kavram öğretimine geçiş yapmıştır (Posner vd., 1982). Kavram öğretiminde geleneksel öğretimin etkili olmamasının sebepleri olarak; kavramın tanımını vermek, kavrama ait olan ve olmayan örneklerin verilmesi gösterilmektedir (Arslan, 2007). Bir öğrencinin gördüğü bir nesnenin ya da bir olayın tanımını söylemesi, onun kavramı zihninde yapılandırdığını göstermez. Öğrencilerin kavram hakkında kendi hipotezlerini kurması ve hipotezlerini test etmeleri sağlandığında, öğrenciler bilgilerini yeni durumlara uygulayabilirse bu kavramı öğrenmiş sayılır (Çepni, 2007). Bu noktada öğrencilerin çevreyle ilgili kavramsal anlamalarını geliştirmek için aktif olarak katılacakları, sorgulayacakları, zihinsel becerilerini ve bilimsel süreçleri işe koşacakları bir öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. ÇSEAD modeli insanların birbirleriyle ve çevreyle doğrudan etkileşim kurmasını sağlayıp insanlara problemleri ve olaylarla ilgili kavramları fark etme ve bu kavramları anlama becerisi kazandırır (Paul, 2001). Bu bağlamda modelin kavramsal anlamayı geliştireceği düşünülmüştür. Kavramsal anlamayla ilgili yapılan çalışmalarda öğrenci merkezli yürütülen derslerin (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004), araştırmaya dayalı öğrenmenin (Arslan, 2007), işbirlikli öğrenme yönteminin (Solmaz, 2010), öyküleştirme yönteminin (Özden, 2012), kavram karikatürlerinin (Altunkara, 2013) ve ortak bilgi yapılandırma modelinin (Kıryak, 2013) olumlu etkileri tespit edilmiştir.

ÇSEAD modeliyle farklı çalışmalar yürütülmüştür. Paul ve Volk (2002) çalışmalarında ÇSEAD modelini incelemek için nicel ve nitel yöntemleri kullanmışlardır. Bu öğretim yaklaşımının öğrenciler, diğer öğretmenler, yöneticiler, veliler ve toplum üzerindeki etkisi hakkında çalışmaya katılanların algısı incelenmiştir. Bu çalışmayla uygulayıcıların teşvik edilmesinin önemli olduğu, ÇSEAD modelinin uygulayıcılar, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Robinson (2005) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ÇSEAD'ın katkısını incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre deney gruplarına uygulanan yöntemlerden en etkili sonuçlar veren yöntem ÇSEAD modeli olmuştur. Plankis (2009) çalışmasında lise öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve okyanus okuryazarlığı üzerine ÇSEAD'ın etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ÇSEAD grubu öğrencilerinin ekoloji ve çevre sorunları hakkında bilgisi ile çevresel tutum bileşeninde artış olduğu görülmüştür. Eko yönetim ve davranış bileşenlerinde artış olduğu raporlaştırılmıştır. Bu artış öğrencilerin yaşam tarzının zamanla olumlu yönde değişebileceği yönünde yorumlanmıştır. Sürdürülebilir bir dünya için toplumların çevre okur yazarı bireylerden oluşmasına ihtiyaç vardır ve bunu sağlamanın en sağlam yolu her kademe kaliteli çevre eğitimi vermekle mümkündür.

Günümüzde eğitim politikaları planlamalarında çevre eğitimi daha fazla önemsenmeye başlanmıştır. Fakat Türk Eğitim Sistemi'nde çevre eğitimi ayrı bir ders olarak yürütülmemektedir. Bu eğitim, özellikle fen bilimleri ve az da olsa sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmektedir. Çevre eğitiminde çevre kavramlarının anlamlı öğrenilmesinin yanı sıra insanın doğaya bakış açısını değiştirecek, değerlerini ve tutumlarını biçimlendirecek ve dolayısıyla da çevre okuryazarlığını geliştirecek yöntemleri kullanmak son derece önemlidir. Hungerford ve diğerlerine (1998) göre ÇSEAD modelinin güçlü yönleri; farkındalığı arttırması, kendi inançlarını keşfetmeleri için öğrencileri teşvik etmesi, konuyla ilgili eleştirel düşünme becerileri kazandırması, probleme farklı bakış açıları ve konuya yansımalarını vurgulaması, yönergelerin açık, kısa ve kullanıma uygun olmasıdır. Ayrıca, geliştirilen

ortaokul programları ülke genelinde okullardan gelen geri dönütlerle sürekli olarak yenilenmektedir. Dolayısı ile bu çalışmada ülke genelinde elde edilecek olan bulguların çevre eğitimi açısından program geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği ve ileride bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber son yıllarda araştırmacıların bu alana daha yoğunlaştığı söylenebilir (Timur vd., 2014). Kışoğlu ve diğerleri (2010), çalışmalarında çevre okuryazarlığına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaları değerlendirmiş, çevre okuryazarlık düzeyini arttırmayı ya da geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların sayısının az olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Timur ve diğerleri (2014) de çalışmalarında 1992-2012 yılları arasında Türkiye ve dünyada çevre okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Çevre okuryazarlığı ile ilgili Türkiye ve dünyada yayımlanmış deneysel çalışmaların sadece sekiz tane olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla literatür incelendiğinde hem çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik çalışmaların azlığı hem de ÇSEAD modelinin Türkiye’de ilk defa bu çalışmada uygulanmış olup, ÇSEAD modelinin Türkçeye kazandırılması ve çevre eğitiminde önemli bir yer tutan çeşitli bileşenlere olan etkililiğinin araştırılması çalışmanın önemli yanlarını oluşturmaktadır. ÇSEAD modelinde çevre eğitimiyle ilgili tartışmaya dayalı örnek olay ve etkinliklerin yer alması, öğrencilerin hipotez kurmaları ve test etmeleri, üst düzey zihinsel becerilerin kullanılması (Ramsey ve Hungerford, 2002) öğrencilerin hem çevre kavramlarını ve çevre kavramları arasındaki ilişkileri öğrenmelerine hem de çevreye sorumlu davranışlar gösteren çevre okuryazarlık düzeyi yüksek bir vatandaş olarak yetişmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı çevre konularının ÇSEAD modeline göre öğretilmesinin öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeyine ve çevre kavramlarını öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Buradan hareketle de çalışmanın problem cümlesi “ÇSEAD modeline dayalı öğretim yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerine ve çevre kavramlarını anlamalarına etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma soruları ise şöyle oluşturulmuştur:

1. ÇSEAD grubundaki öğrenciler ile fen bilimleri öğretim programına uygun hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı gruptaki (PDKE) öğrencilerin çevre okuryazarlıkları grup içinde (öntest-sontest) ve gruplar arasında (sontest-sontest) anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. ÇSEAD modeline dayalı öğretim yöntemi PDKE’ye göre 7.sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmesinde daha etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada “İnsan ve Çevre” ünitesinde ÇSEAD modeline dayalı öğretim yöntemine göre hazırlanan uygulamaların 7.sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerine ve kavramsal anlamalarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Deneysel modeller neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Deney ve kontrol grupları bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıflardan rastgele atanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve kavramsal anlamaları, bağımsız değişkenini ise çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı (ÇSEAD) öğretim yöntemine göre hazırlanan ders içeriği oluşturmaktadır. Deney grubunda ÇSEAD modeline göre hazırlanan etkinlikler yapılmış, kontrol grubunda ise mevcut eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma, 2016 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretildiği için ve dolayısıyla veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul'daki bir ortaokulun 7. Sınıf iki şubesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 23'er kişi olmak üzere toplam 46 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubu 12 kız (%52), 11 erkek öğrenci (%48); kontrol grubu ise 11 kız (%48), 12 erkek (%52) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çevre Okuryazarlığı Ölçeği (İÇOYA)

Çevre okuryazarlığını değerlendirmek için veri toplama aracı olarak Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim Çevre Okur-Yazarlığı Anketi (İÇOYA)" kullanılmıştır. Ölçek, beş temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Kişisel bilgi formu, Çevre Bilgisi Testi, Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği, Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği, Problem Belirleme ve Problem Çözme Becerileri Testi'dir. Erdoğan'ın (2009) çalışmasında İÇOYA'nın geçerlik çalışması 17 uzman (akademisyenler, ilköğretim öğretmenleri ve STK çalışanları) ile yapılmış olup, uzmanlarca veri toplama aracı kapsam ve yüzey olarak örneklem grubuna uygun bulunmuştur. Güvenirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık analizlerinde "Çevre bilgisi testi" .69, "beceri testi" .59 olarak bulunmuştur. "Çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği"nden elde edilen güvenirlilik katsayısı .88'dir. "Çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği"nin fiziksel koruma alt boyutunun güvenirliliği .80, tüketim ve ekonomi alt boyutunun güvenirliliği 0,60, kişisel ve genel ikna alt boyutunun güvenirliliği .79 ve politik davranış alt boyutunun güvenirliliği 0,91 olarak bulunmuştur. Erdoğan (2009) veri toplama aracının pilot uygulamasıyla anketin tek oturumda ve 45 dakika içinde etkin bir şekilde doldurulduğunu belirtmiştir. Bizim çalışmamızda İÇOYA bir bütün olarak ele alınmış ve 70 madde için güvenirlilik değeri Cronbach alfa .85 olarak bulunmuştur. Çevre okuryazarlığının alt boyutları tek tek çalışma kapsamına alınmadığı için alt boyutların cronbach alfa değerleri incelenmemiştir.

Kavram Testi (KT)

Her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında kavram öğrenmeyi değerlendirmek için ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularını öğretirken kullanılan kavramları içeren 21 açık uçlu sorudan oluşan KT uygulanmıştır. KT soruları hazırlanırken iki fen eğitimi uzmanı soruların içerik bakımından anlaşılabilirliğine, bir dil uzmanı ise cümlelerin, soru ifadelerinin netliğine ve açıklığına bakmıştır. Ölçme aracı uygulanmadan önce 75 kişilik 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin cevaplarından ve geri dönütlerden hareketle; 1-5. soruları kapsayan resimli boşluk doldurma sorusu yerine değerlendirilmesini kolaylaştırmak için yapılandırılmış grid kullanılmıştır. 10. soruda yanlış anlaşılmaya neden olan biyolojik çeşitlilikle ilgili karikatür çıkartılıp yerine bu kavramı ifade eden resim konulmuştur. Hava kirliliğinin sebebine yönelik soru coğrafi kavram içerdiğinden öğrenciler tarafından anlaşılmamış bunun yerine çevre sorunlarıyla ilgili 2 farklı resim verilip 17. ve 18. sorular sorulmuştur. Çevre sorunları ve etkileriyle ilgili verilen eşleştirme sorusu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini tam olarak ortaya koyamadığı için bu soru yerine 20. Soruda örnek olay verilmiştir. Sorular genel olarak öğrencilerin kavramlarla ilgili yorum yapabilme becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması

Veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna uygulamaya başlamadan bir hafta önce öntest olarak ve uygulamanın bitiminde sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ön test ve son testler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deneysel ve kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontestler

Gruplar	Öntestler	Uygulama	Sontestler
Deneysel (n ₁ =23)	İÇÖYA	Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme uygulaması (ÇSEAD)	İÇÖYA
Kontrol (n ₂ =23)	KT	Programına uygun hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanması (PDKE)	KT

Araştırmada kullanılan ve Ramsey ve Hungerford (2002) 'un geliştirdiği Çevre Sorunlarını ve Eylemlerini Araştırma ve Değerlendirme (ÇSEAD) modeli öğrencilerin sorunları tanımlamasında, bilgiyi elde etme ve işlemede, sorunları araştırma/incelemede ve sorunun çözümü için gerekli sorumlu vatandaşlık becerilerini kullanmasında disiplinlerarası bir nitelik taşımaktadır. Bu model özünde, ortaokul seviyesinde kullanılmak üzere bir dönemlik ders olarak düzenlenmiş olup altışar modülden oluşmaktadır. Fakat MEB zorunlu eğitimde çevre dersi bulunmamaktadır. Bu bağlamda bir dönemlik süreçte modeli kullanmak mümkün olmayacağından 4 haftalık süre için bir düzenleme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar, deney grubuna uygulamak üzere üniteye yer alan ekosistemler, biyolojik çeşitlilik, çevre sorunları ve etkileri konularında ÇSEAD modeline uygun altışar modül hazırlamıştır. Deney grubu için hazırlanan öğretim planı Tablo 4'tedir. Kontrol grubundaki uygulama ise mevcut fen programında ve dolayısıyla ders kitabında yer alan yöntemlerle yapılmıştır. ÇSEAD modeline uygun olarak çevre sorunları ve etkileri konusunda hazırlanan ders planı örneği şekilde kısaca verilmiştir.

Tablo 4. ÇSEAD modeline göre çevre sorunları ve etkileri konusu öğretim planı

Konu	Çevre Sorunları ve Etkileri
Anahtar Kelimeler	Çevre kirliliği, Küresel ısınma, Asit yağmuru, Sera etkisi
Hazırlık Çalışması	Öğrenciler küresel ısınma ve küresel ısınmayı önlemek için yapılan çalışmalar hakkında bilgi toplar.
Süre	4 ders saati

Modül 1: Bu bölümde gerçek çevre problemleri kullanılarak problemi anlamak ve çözmek için gerekli beceriler geliştirilir. Bu amaçla öğrencilere "Şehirden kasabaya" adlı bir örnek olay verilir. Bu etkinlikle öğrenciler, günümüzde karşımıza çıkan çevre problemlerinin farkına varır. Böylece öğrenciler problemleri tüm boyutlarıyla değerlendirip ayrıca kendi inanış ve değerleri doğrultusunda ele alır; insan ve doğanın birbirlerine etkilerini fark eder. Sorunu çözebilmek için gereken becerilerin neler olabileceğine dair tahminlerde bulunur.

Süre 1.ders: 15dakika

Modül 2: Bu bölüm öğrencilerin ikincil kaynaklardan bilgi almasına, bilgileri karşılaştırma ve değerlendirmeleri sonucu sorunu doğru bir şekilde tanımlamasına odaklanır. Öğrencilere çevre sorunlarının yer aldığı afiş tarzında bir çalışma kâğıdı verilir ve öğrenciler buradaki sorulara ikincil kaynaklardan elde ettiği bilgilerle destekleyici kanıtlar sunarak yanıt verir.

Süre: 1.ders: 25 dakika

Modül 3: Öğrenciler bu bölümde çevre araştırmaları yapar. Bu çalışma için ölçme araçlarının nasıl hazırlanacağını ve geliştirileceğini öğrenir. Hazırladığı ölçme aracıyla çevre konularında insanların bilgi, inanış, tutum ve davranışlarının önemini fark eder. Öğrencilere daha önce çevre araştırmalarıyla ilgili hazırlanmış anket örnekleri gösterilir. Daha sonra öğrencilerden 'Küresel ısınmayı önleme' konusunda kendi anketlerini oluşturmaları istenir. Öğrenciler oluşturdukları anketleri öğrencilere, ailelere ve çevresindeki insanlara uygular.

Süre: 2.ders: 40 dakika

Modül 4: Bu bölümde öğrenciler anket uygulaması sonucunda elde ettikleri verileri düzenler, grafiğini çizer ve değerlendirmesini yapar. Bulguları yorumlar ve diğer öğrencilerle paylaşır. Anket sorularına kendi yorumunu ekler ve öneriler sunar.

Süre: 2.ders: 20 dakika

Modül 5: Öğrenciler bir çevre sorunu üzerinde araştırma yapar. Bu bölüm diğer bölümlerde vurgulanan becerilerin ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılır. Grup çalışması yöntemiyle öğrenciler problemlerin çözümlerini verilen sürede tartışır ve grubun yazmanı

bu çözümleri yazar. Öğrencilerin bu çözümleri uygulayabilmeleri için ph kâğıdı, su, sirke, tebeşir gibi gerekebilecek malzemeler, sınıfta temin edilmiş olacaktır.

Süre: 3.ders: 20 dakika

Modül 6: Bu bölümde öğrenciler çevre sorununun çözülmesine yönelik sorumlu vatandaş olma becerisi kazanır. Öğrenciler grupça hareket etmenin etkililiğini fark eder. Grupça seçilecek bir konuda eylem planı hazırlar ve sunar. Bu bağlamda öğrencilerle birlikte “Çevre Sorunlarına Dikkat!” konulu metinden yola çıkarak çeşitli çevre sorunları belirlenir. Öğrenciler grupça seçecekleri bir çevre sorunuyla ilgili eylem planı hazırlar. Dersin sonunda öğrencilerden çevre panosu, afiş, broşür, slogan vb. hazırlamaları istenebilir.

Süre: 3.ders: 40 dakika

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarının karşılaştırılmasında istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bu testleri belirlemeden önce verilerin normal dağılımda olup olmadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağılımları Shapiro Wilk testi ile belirlenmiştir. Grup büyüklüğü 50 ve altı olan çalışmalarda bu test daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Tablo 5. Deney ve kontrol grubu verilerinin çevre okuryazarlığı normal dağılım test sonuçları

		İstatistik	sd	p
Deney grubu	Öntest	.963	23	.531
	Sontest	.927	23	.092
Kontrol grubu	Öntest	.924	23	.083
	Sontest	.959	23	.439

Tablo 5’te görüldüğü üzere p değerleri 0,05’in üzerinde olduğu için deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde karşılaştırılmalarında normal dağılıma uygun olan ilişkili gruplar t testi, deney ve kontrol gruplarının birbirleriyle karşılaştırılmalarında ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

KT sorularının değerlendirilmesinde Abraham ve diğerlerinin (1992) kavrama düzeyi gruplandırması kullanılmıştır (Tablo 6). Elde edilen bulgular tabloda ortalama puan olarak sunulmuş ve kavramsal anlama aralığı kullanılarak değerlendirilmiştir. Kavramsal anlama düzeyi aralığı Tablo 6’da verilmiştir (Bayram ve Ersoy, 2014).

Tablo 6. Kavram anlama düzeyi (Abraham vd., 1992) ve kavramsal anlama aralığı (Bayram ve Ersoy, 2014)

Anlama Düzeyi	Puanlama Kriteri	Puan	Aralık
Tam anlama (TA)	Tüm geçerli ve tam cevaplar	4	$3.5 \leq TA \leq 4$
Kısmen anlama (KA)	Geçerli cevabın sadece bir yönünü içeren cevaplar	3	$2.5 \leq KA \leq 3.5$
Kısmen anlama, yanlış kavram (KA/YK)	Geçerli cevabın sadece bir yönünü içeren cevaplar ve yanlış kavram içeren cevaplar	2	$1.5 \leq KA/YK \leq 2.5$
Yanlış kavram (YK)	Yanlış kavram içeren cevaplar, bilimsel olarak geçerli değil	1	$0.5 \leq YK \leq 1.5$
Anlaşılmamış (A)	Boş bırakma, bilmiyorum, anlamadım, ilgisiz cevaplar	0	$0.0 \leq A \leq 0.5$

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrenci soruda geçen kavram hakkında geçerli ve tam cevap vermesiyle 4 puan almaktadır. Geçerli cevabın bir bölümünü vermişse 3, verdiği cevap hem geçerli hem de yanlış kavram içeriyorsa 2, yanlış kavram içeren cevap ise 1 puan almıştır. Eğer cevabın soruyla yanlış ya da doğru bir ilgisi yoksa 0 puan verilmiştir. Bu değerlendirmeye bir soru için öğrencilerin puan ortalaması 3.5 ile 4 arasında kalıyorsa Tam anlama (TA), 2.5 ile 3.5 arasında kalıyorsa Kısmen anlama (KA), 1.5 ile 2.5 arasında kalıyorsa Kısmen anlama, yanlış kavram (KA/YK), 0.5 ile 1.5 arasında kalıyorsa Yanlış kavram (YK), 0 ile 0.5 aralığındaysa Anlaşılmamış (A) şeklinde sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Çevre Okuryazarlığına Yönelik Bulgular

“ÇSEAD grubundaki öğrenciler ile fen bilimleri programına uygun hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı gruptaki (PDKE) öğrencilerin çevre okuryazarlıkları grup içinde (öntest-sontest) ve gruplar arasında (sontest-sontest) anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulamadan önce çevre okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmak için öntestlerden hareketle yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu çevre okuryazarlığı öntest sonuçları

		X	ss	sd	t	p
Çevre okuryazarlığı	Deney	151.56	29.17	44	.241	.811
	Kontrol	149.65	24.56			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevre okuryazarlığı seviyelerinin arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı yapılan ilişkisiz gruplar t testi verilerine göre Tablo 7’de görülmektedir ($t = .241$; $p = .811 > .05$). Çalışmaya denk olarak başlayan iki grubun uygulama sonrasındaki düzeylerinin kendi içlerindeki değişimi Tablo 8’de grupların sontestleri arasındaki farklılığa ait bulgular ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında kendi içlerinde çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması

		X	ss	sd	t	p
Deney grubu	Ön	151.56	29.17	22	-2.732	.012
	Son	162.65	27.28			
Kontrol grubu	Ön	149.65	24.56	22	1.631	.117
	Son	141.17	21.32			

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Puan ortalamalarına bakıldığında bu anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmektedir ($X_{\text{öntest}} = 151.56$; $X_{\text{sontest}} = 162.65$). Kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre düşüş gösterdiği ve bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının çevre okuryazarlık düzeyi sontest düzeylerinin karşılaştırılması

Sontest		X	ss	sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Çevre okuryazarlığı	Deney	162.65	27.28	44	2.975	.005	$p < .05$
	Kontrol	141.17	21.32				

Tablo 9’da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılık deney grubu lehinedir ($X_{\text{deney}} = 162.65$; $X_{\text{kontrol}} = 141.17$).

Kavram Öğrenmeye Yönelik Bulgular

“ÇSEAD modeline dayalı öğretim yöntemi PDKE’ye göre 7.sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmesinde daha etkili midir?” araştırma sorusuna cevap bulmak için yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ve sonrasındaki kavram testinden edinilen puanlara göre kavram öğrenme aralıklarının ve tam anlama yüzdelerinin değişimi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının çevre kavramlarını anlama düzeylerinin ortalama puanlar ve tam anlama (TA) yüzdeleri bakımından karşılaştırılması

Soru numarası ve içerdiği kavram	Ortalama Puanlar				Tam Anlama (%)			
	DÖ	DS	KÖ	KS	DÖ	DS	KÖ	KS
1. Tür	2.30	3.57	2.65	2.61	9	61	4	17
2. Habitat	2.35	3.48	2.57	2.70	0	70	17	4
3. Ekosistemde cansız faktörler	2.26	2.78	2.57	2.22	9	35	22	4
4. Ekosistem	2.65	3.22	2.61	2.52	4	48	4	0
5. Ekosistemde canlıların birbirleriyle ilişkisi	2.04	3.17	1.91	2.39	0	43	4	4
6. Besin zinciri	1.83	2.96	2.65	2.17	13	43	39	13
7. Ekosistemde canlı-cansız faktörlerin ilişkisi	2.04	3.61	2.70	3.57	30	83	35	70
8. Farklı ekosistemlerde yaşayan canlılar	3.30	3.57	3.22	3.48	61	78	57	48
9. Canlı çeşitliliğine etki eden faktörler	2.87	3.35	2.52	3.17	22	52	17	39
10. Biyolojik çeşitlilik	1.48	3.09	1.43	1.65	0	52	0	0
11. Biyolojik çeşitliliğin önemi	2.17	2.87	1.91	3.13	0	35	4	26
12. Nesli tükenme tehlikesinde olan hayvanlar	2.96	3.35	2.87	2.70	30	65	22	22
13. Hayvanların neslinin tükenmemesi için önlemler	2.48	3.39	2.70	3.17	0	52	4	17
14. Nesli tükenme tehlikesinde olan bitkiler	1.91	3.26	1.48	0.83	0	65	13	4
15. Bitkilerin neslinin tükenmemesi için önlemler	2.30	3.48	2.83	3.04	4	48	13	43
16. Bitki ve hayvanlara davranışımız	3.00	3.30	3.26	3.26	22	30	26	39
17. Asit yağmuru	1.87	3.65	1.13	1.09	0	43	0	0
18. Küresel ısınma ve çözüm öneriler	1.83	2.96	1.83	1.87	0	48	13	17
19. Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemize etkisi	2.30	3.17	3.17	3.26	9	30	43	48
20. Ülkemizdeki bir çevre sorununa çözüm önerisi	2.22	3.57	3.09	3.52	9	57	22	65
21. Çevre sevgisi	2.52	3.74	3.57	3.52	48	87	70	65
Genel ortalama	2.32	3.31	2.51	2.66	13	54	20	26

-- DÖ: Deney Ön, DS: Deney Son, KÖ: Kontrol Ön, KS: Kontrol Son

Tablo 10'da göre uygulama sonrası deney grubu öğrencileri; 10. soruda YK'dan KA'ya (Biyolojik çeşitlilik), 1, 7, 17 ve 20. sorularda KA/YK'dan TA'ya (Tür, ekosistemde canlı-cansız faktörlerin ilişkisi, asit yağmuru, ülkemizdeki bir çevre sorununa çözüm önerisi), 8 ve 21. sorularda KA'dan TA'ya (Farklı ekosistemlerde yaşayan canlılar, çevre sevgisi), 2, 3, 5, 6, 11, 13, 14, 15, 18 ve 19. sorularda KA/YK'dan KA'ya geçmiştir. Uygulama sonrası 4, 9, 12 ve 16. sorularda öğrenciler KA grubunda kalmaya devam etmiştir (Ekosistem, canlı çeşitliliğine etki eden faktörler, nesli tükenme tehlikesinde olan hayvanlar, bitki ve hayvanlara davranışımız). Kontrol grubu öğrencileri; 10. soruda YK'dan KA/YK'ya (Biyolojik çeşitlilik), 11. soruda KA/YK'dan KA'ya (Biyolojik çeşitliliğin önemi), 7 ve 20. sorularda KA'dan TA'ya (Ekosistemde canlı-cansız faktörlerin ilişkisi, ülkemizdeki bir çevre sorununa çözüm önerisi), 3 ve 6. sorularda KA'dan KA/YK'ya (Ekosistemde cansız faktörler, besin zinciri) geçmiştir. Uygulama sonrası 1, 2, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 21. sorularda öğrencilerin kavrama düzeyinde bir değişiklik olmamıştır. Kavram anlama düzeyi genel ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun KA/YK düzeyinden KA düzeyine yükseldiği (Puan farkı: 0,99), kontrol grubunun KA düzeyinde kaldığı ve belirgin bir artış olmadığı görülmektedir (Puan farkı: 0,15).

Tablo 10'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram öğrenme testinde bulunan 21 soru için TA (Tam Anlama) yüzdelerine yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin testteki sorulara verdikleri cevapların her birinde TA yüzdelerinin sınıfta arttığı, en yüksek artışın *Habitat* (%70) ve *Nesli tükenme tehlikesinde olan bitkiler* (%65) kavramlarını içeren sorularda olduğu tespit edilmiştir. Testin genelinde deney grubu öğrencilerinin tam anlama yüzdeleri %41 artmıştır. Kontrol grubunda ise TA yüzdelerinin bazı sorularda arttığı, bazı sorularda değişmediği bazı sorularda ise azaldığı görülmüştür. Testin genelinde ise kontrol grubu öğrencilerinin tam anlama yüzdeleri %6 artmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerine ve kavramsal anlamalarına ÇSEAD modeline dayalı öğretim yaklaşımının etkisini incelemektir. Araştırma soruları doğrultusunda önce çevre okuryazarlığı daha sonra da kavramsal anlama sonuçları aşağıda yer almaktadır.

ÇSEAD modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında öncesine göre çevre okuryazarlığının anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun nedenleri arasında ÇSEAD modelinin bir gereği olarak ders işleme sürecinde öğrencinin aktif olması, karşılıklı iletişim kurması, çevre sorunlarında bilimsel yöntem kullanması, derse gelmeden önce araştırma yapması ve etkinliklerde kullanılan problemlerin günlük yaşamda karşılığının olması, öğrencilerin eylem planı hazırlaması ve uygulaması gösterilebilir. Ayrıca bu sonuç, ÇSEAD'ın öğrencilerin farkındalığını arttırması, probleme farklı açılardan bakabilmesi, beceri geliştirmesi gibi modelin güçlü yönleriyle (Hungerford vd., 1998) tutarlıdır. Modelin ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığını geliştirmek için geliştirildiği düşünüldüğünde (Ramsey ve Hungerford, 2002) de bu sonucun çok şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. ÇSEAD modelinin çevre okuryazarlığına etkisi ile ilgili bir diğer çalışma Plankis (2009) tarafından lise öğrencileriyle yapılmış ve çevre okuryazarlığı bileşenlerine önemli etkileri bulunmuştur. ÇSEAD modeliyle çevre okuryazarlığının geliştirildiği deneysel çalışmalar sınırlı olup, modelin benimsediği "aktif katılımcı öğrenci" görüşünün farklı yöntemlerle çevre okuryazarlığı üzerindeki olumlu etkileri başka çalışmalarda da belirtilmektedir. Bu çalışmalarda özellikle aktif katılımın sağlandığı yöntemlerde öğrencilerin okuryazarlık konusunda bilinçlendiği (Demirkaya vd., 2003) ve öğrenciler çevre aktivitelerine katıldıkça çevre okuryazarlık düzeylerinin arttığı (Karatekin ve Aksoy, 2012) belirtilmiştir. Ancak burada özellikle belirtmek istenen aktif öğrenme ile aktif katılımlı öğrenmenin birbiriyle karıştırılmamasıdır. Aktif katılımı içeren öğrenme, öğrencilerin eylemde bulunmalarına, sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışında da belli bir davranışa katılmalarına yönelik gerçekleştirilir. Eylem planlamak; yaratıcılık, iş birliği ve yüksek çevre okuryazarlığı gerektirir. Harekete geçmek; aralarından seçim yapabileceğiniz ve bunların yeteneklerine, faydalarına ve uygulamalarına uyum sağlayacak çeşitli alternatif çözümler sunan bir eylem planının uygulama adımıdır (Nurwidodo vd., 2023). Bu anlamda bir yandan da aktif öğrenmedir. Ancak her aktif öğrenme bir davranışa, dolayısıyla katılıma yönelik olmayabilir. Bu çalışmada öğrenciler, çevre problemleri için kendileri bir pozisyon almış ve o problemi çözmek için her aşamada eylem planlarını gerçekleştirmişlerdir. Böylece öğrenciler hem seçtikleri çevre sorununa yönelik oluşturdukları çözümleri aktif bir şekilde uygulamış hem de sonuçlarını afiş, slogan ve broşürler hazırlayarak sınıf arkadaşlarıyla, okuldaki görevlilerle ve velilerle paylaşmışlardır.

Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığı zaman anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Koç ve Karatekin (2013) çalışmalarında, öğrenciler karşılaştığı bir çevre problemini tüm yönleriyle analiz edemez, problemin çözülmesi için uygun eylem stratejileri geliştiremez ve uygulayamaz ise çevre okuryazarı vatandaş olarak kabul edilemediğini belirtmiştir. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin daha çok dinleyici konumunda oldukları bir öğretim yaklaşımının uygulanması olabilir. Halbuki çevre okuryazarlığı en iyi örgün eğitimle geliştirilebilir. Örgün olmayan ortamların bireylerin çevresel bilgi, tutum, davranış ve algı boyutlarını değiştirmede fazla bir etkisinin olmadığını ve bunun nedeninin, bu ortamlarda öğrenmenin plansız ve programsız olarak, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşmesi olabileceği söylenir (Demirel ve Kaya 2005). Ancak bununla birlikte bir başka neden örgün eğitim için hazırlanan programların da çevre okuryazarlığını geliştirebilecek seviyede olmaması görüşüdür. Nitekim ulusal fen bilgisi dersi ve seçmeli çevre eğitimi dersi programlarındaki kazanımların bu konudaki yetersizliği Fidan Yazgan'ın (2023) çalışmasında da ortaya konmuştur. Bu da program dahilinde oluşturulan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun çevre okuryazarlığının gelişmemesinin nedeni olarak gösterilebilir. Çevre eğitiminin doğasında aktif katılım vardır. Bu şekilde oluşturulan çevre eğitimi programlarının öğrencilerin çevre okuryazarlığına olumlu etkisini gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Teksöz vd., 2010). Sadece Türkiye'de çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılan ulusal çalışmaların ise 2012-2022 arasında 1992-2012 yıllarına göre iki kat arttığı da görülmektedir (Timur vd., 2014; Uygun ve Karabulut, 2023) ki bunun ülkemizde çevre okuryazarlığı içeren programların geliştirileceğine yönelik olumlu bir işaret olduğu söylenebilir.

Gezeganimiz hızla taşıma kapasitesini aşarken, sürdürülebilir çözümler için eğitime önem verilmeli ve çevre okuryazarlığının gelişimi için tüm paydaşlar teşvik edilmeli hatta bu kavram zorunlu eğitimin her kademesi için temel haline gelmelidir (RIEEA: Rhode Island Environmental Education Association, 2019).

Kavramsal anlama ile ilgili ulaşılan sonuçlarda ÇSEAD modeliyle derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin çevre kavramlarını anlama düzeylerini “kısmen anlama ve yanlış kavram var” düzeyinden “kısmen anlama” düzeyine çıkardıkları görülmüştür. Deney grubu öğrencileri ortalama puanlarını öntestten sonteste .99 puan arttırmışlardır. Tüm açık uçlu sorularda sonteste puan ortalamaları artarken, 12 maddede bu artış 1 puanın üzerinde olmuştur. Asit yağmurları, biyolojik çeşitlilik ve ekosistemdeki canlı-cansız faktörlerin ilişkisi kavramlarını içeren üç maddede ise sontestteki artış 1.5 puanın üzerinde hesaplanmıştır. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin öntestte sorulara verdikleri cevaplardaki tam anlama sıklık ve dolayısıyla yüzdeleri sonteste %43 gibi büyük bir oranla artış göstermiştir. Bu durum ÇSEAD modelinin aynı zamanda çevre konularında kavram yanlışlarını azaltarak kavramsal anlamayı olumlu etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Yapılan çalışmalarda sera etkisi, küresel ısınma (Artun ve Okur, 2015; Demirbaş ve Pektaş, 2009), iklim değişikliği (Artun ve Okur, 2015), besin döngüsü, enerji akışı (Yörek, 2006) gibi çevre kavramlarının anlaşılmasında zorluklar olduğu ifade edilmiştir. Artun ve Okur (2015) öğrencilerin bu kavramlar hakkında yeterince bilgilerinin olmadığını belirtmiştir. Bunun nedenlerinden birini sera etkisinin sonucunda meydana gelen küresel ısınma ve iklim değişikliği arasındaki neden-sonuç ilişkisini kuramama olarak yorumlamışlardır. Mevcut araştırmada hem küresel ısınma ve çözüm önerileri hem de ekosistemdeki canlı-cansız faktörlerin ilişkisi, canlıların birbiriyle ilişkisi gibi öğrencilerin neden-sonuç ve benzeri farklı ilişkileri göz önünde bulundurmaları gereken pek çok kavram değerlendirilmiştir. ÇSEAD modeli grubundaki öğrenciler bu kavramların hepsinde anlama düzeylerini arttırmışlardır. Artun ve Okur (2015) çalışmalarında öğrencilerin insanların bilinçsizliği, çevreyi korumak ve sağlıklı yaşam gibi soyut kavramları daha zor öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada çevre sevgisi, çevre problemlerinin küreselliği, nesli tükenen canlılar için önlemler gibi öğrencilere soyut gelebilecek kavramlarda anlama düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, üst düzey ilişkilerin gerçekleştirildiği ve/veya soyut olan kavramlarda da ÇSEAD modelinin etkinliğinin olumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal öğrenme düzeyi son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre sınırlı artış göstermiştir (.15). Kontrol grubunda meydana gelen sınırlı artış sonucunda öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri öntest ve sonteste kısmen anlama düzeyinde kalmıştır. Bununla birlikte tam anlamaya sahip olan cevaplar sadece %6 artış göstermiştir. Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; canlılar arasındaki beslenme ilişkilerini çizimlerine daha doğru şekilde yansıtıkları, besin zincirinde meydana gelecek değişiklikler hakkında daha üst düzeyde yorum yaptıkları görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; nükleer santrallerin neden olduğu çevre problemleri ile ilgili daha üst düzeyde yorum yapabildikleri, çevre sorunlarına engelleme konusunda daha çeşitli çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Bu veriler ÇSEAD modelinin temelini oluşturan sorunları araştırma ve eylemde bulunma etkinliklerinde yer alan öğrencilerin, bu çalışmaya katılmayan öğrencilere oranla daha çok çözüm getirici çevresel davranışlar sergilemeye eğilimli olduğu sonucuyla tutarlıdır (Ramsey, 1993).

Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; dünyada ve Türkiye’de nesli tükenmekte olan canlılara daha fazla örnek sunarak, bu canlılar hakkında daha fazla bilgi verdikleri, nesli tehlike altında olan canlıların bu duruma gelmesindeki insan etkileri konusunda daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları, bu canlıların neslini korumak adına daha üst düzeyde çözüm önerileri sundukları tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre tür, habitat, popülasyon, ekosistem, biyolojik çeşitlilik gibi temel kavramları daha iyi yapılandırdıkları; canlılar arasındaki beslenme ilişkileri ile nesli tehlike altında olan canlıları daha derinlemesine öğrendikleri görülmüştür. Bu sonuçlar ÇSEAD modelinde çevresel eylem stratejilerinin kullanılması, sorumlu çevresel davranış, bilgi ve becerilerin artmasını sağlamasıyla tutarlıdır (YoungSook, 2004). Ayrıca bu sonuç ÇSEAD modelinin insanların birbirleriyle ve çevreyle doğrudan etkileşim kurmasını sağlayıp, insanlara sorun ve olaylarla ilgili kavramları fark etme becerisi kazandırması (Paul, 2001) ile de tutarlıdır. Bununla birlikte aktif öğrenci katılımı

yaklaşımların kullanıldığı Benzer (2010), Morgil ve diğerleri (2002) ve Şahin ve diğerleri (2004) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçların ÇSEAD modelinde örnek olay etkinliklerinin kullanılmasıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde Özkan ve Azar'ın (2005) çalışmalarında örnek olay yönteminin yürütüldüğü deney grubunun kontrol grubuna göre kavram öğrenmelerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada her iki grubun öntesten sonteste değişimleri karşılaştırıldığında; deney grubunda 12 soru 1 puanın üzerinde artış göstermiştir, benzer sonuç kontrol grubunda 1 soruda tespit edilmiştir. Deney grubunda her soru bazında artma gerçekleşmiş iken kontrol grubunda bazı sorularda puanlar aynı kalmış veya hafif düşmüştür. Deney grubu kavramsal anlama düzeyini yükseltirken (puan farkı: 0,99), kontrol grubunda aynı kalmıştır (puan farkı: 0,15). Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarındaki artış ve kavramsal anlama düzeylerindeki bu değişimler göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçlar, ÇSEAD modelinin öğrencilerin çevre kavramlarını anlamalarında program dahilinde yürütülen derse göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Benzer şekilde kontrol gruplarının deney gruplarına göre kavramsal anlamalarının daha zayıf olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Akbaş, 2008; Uyanık ve Dindar, 2016).

Çevre kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olamama çevre okuryazarlığında aksamalara neden olmaktadır (Artun ve Okur, 2015). Yılmaz ve diğerleri (2002) kavram bilgisi eksikliğinden kaynaklanan bu aksamalardan biri olarak öğrencilerin çevre sorunlarını algılayamamalarını ifade etmiştir. Nitekim çevre okuryazarlığının tüm bileşenlerinin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Daniş, 2013; Maurer ve Bogner, 2020; Sancak, 2022; Sontay vd., 2015). Dolayısıyla çevre okuryazarlığında en önemli hedef, davranış olarak görüle de (Arnon vd., 2015; Clair, 2003; Disinger ve Roth, 1992) bu kavramsal anlama bileşenini değersiz kılmamaktadır. Bu bağlamda ÇSEAD modelinin kavramsal anlamada kullanılabilir ve önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama boyunca özellikle çevre eylem planı oluşturma ve uygulama aşamasında toplumda daha fazla aktif olma isteği duyduğu, çevre problemlerini çözmede meraklı ve istekli olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunda yer almayan izleyici olarak katılan (diğer öğrenciler, veliler, vatandaşlar) kişiler de uygulama boyunca yapılan eylem planlarıyla ilgili memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Paul ve Volk'un (2002) çalışmasında yer alan öğretmenler ÇSEAD modelinin öğrenciler, yöneticiler, iş arkadaşları ve veliler üzerinde olumlu etki oluşturduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlara bakılarak ÇSEAD modelinin bir gereği olarak; bireysel olarak çevre problemlerini anlama, gerçek çevre sorunlarını kullanma, problemler arasındaki karmaşık ilişkileri görüp neden sonuç ilişkisi kurabilme, ikincil kaynaklardan bilgi edinebilme, diğer vatandaşların inanç ve tutumlarını araştırma, araştırma soruları yazabilme, çevre sorunlarına yönelik hem bireysel hem toplumsal eylem planı hazırlayabilme ve sorumlu vatandaş olabilme becerilerini öğrencilerin etkili bir şekilde kullanması onların çevre kavramlarını anlamalarında etkili olduğu söylenebilir.

Dünyamız her geçen gün yeni çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Çevre sorunlarının çözümünde çevre eğitiminin önemi yıldan yıla vurgu artarak ifade edilmektedir. Çevrenin doğasına uygun bir programın varlığıyla, bireylere daha iyi bir çevre eğitiminin verileceği, karşılaşılan zorlukların ve sorunların en aza ineceği ve bireylerin çevreye karşı sorumlu vatandaşlık becerilerinin geliştirileceği düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada elde edilen sonuçlara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Bu çalışmada ÇSEAD modelinin etkililiğinin artması için öğretmenin öğrenme sürecine yaptığı katkıların önemli olduğu görülmüştür. Bu yüzden öğretmen, sürecini iyi planlamalı, öğrenci ve konunun özelliğine göre uygun örnek olaylar seçmeli, öğrencilerin çevre sorunlarında diğer vatandaşların tutumlarının önemini anlamaları için okul dışında da aktif olmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin çevreye yönelik eylem planlarını gerçekleştirebilmeleri için belli başlı sosyal vatandaş becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere çevreyle ilgili çeşitli vakıf ve kurumlar hakkında bilgi vermesi ve yönlendirmesi faydalı olabilir.

Araştırmada ÇSEAD modeline dayalı öğretim yönteminin zor olarak söz edilen çoğu çevre kavramlarını öğrencilerin anlama düzeylerini artırdığı görülmüştür. Bu model anlaşılması zor fen kavramlarının öğrenilmesinde de kullanılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu vatandaşlık becerisi geliştirmesini sağlayan ÇSEAD modelinin eylem planını gerçekleştirme modülüne geliştirme yapılarak çevre girişimciliği gibi zamana uygun ve gerekli becerilerin gelişimini incelemede kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, M., Grzybowski, E.B., Renner J.W. & Marek, A. (1992). Understanding and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 105-120. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290203>
- Ahmadi, M., Noorani, S.F., & Hosseini, S. (2023). The effect of gamification on improving students' environmental literacy. *Technology of Education Journal*, 17(3), 683-694. <https://doi.org/10.22061/tej.2023.9713.2891>
- Akbaş, Y. (2008). Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. (Tez Nu. 235834) (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Alım, M. (2006). AB üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Altunkara, S. (2013). Ekoloji konusunda geliştirilen kavram karikatürlerinin kavramsal anlamaya etkisinin araştırılması. (Tez Nu. 353267) (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Arnon, S., Orion, N. & Carmi, N. (2015). Environmental literacy components and their promotion by institutions of higher education: An Israeli case study. *Environmental Education Research*, (21)7, 1029-1055. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.966656>
- Arslan, A. (2007). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğretim yönteminin kavramsal öğrenmeye etkisi. (Tez Nu. 221514) (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Artun, H. & Okur, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına yönelik bilgi ve çevreyi anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 277-293. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.499>
- Balçın, M.D. & Çavuş, R. (2020). Çevre sorunlarına ilişkin proje ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin çevre ve medya okuryazarlık düzeylerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 303-318. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.771156>
- Bayram, H. & Ersoy, N. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin maddelerin sınıflandırılması ve değişimi konusundaki kavram yanlışlarının deney ve kavram haritası yöntemi ile giderilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 31-46.
- Benzer, E. (2010). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi. (Tez Nu. 279892) (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clair, R. S. (2003). Words for the world: Creating critical environmental literacy for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 67-78. <https://doi.org/10.1002/ace.111>
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Celepler Matbaacılık.

- Daniş, P. (2015). New definition of environmental literacy and proposal for its international assessment in PISA 2015. *Envigogika*, 8(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.419>
- Demirbaş, M. & Pektaş, H.M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, H., Mutlu, M. & Uşak, M. (2003). 4 Mat öğretim sistem modeli'nin çevre eğitimine uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 68-82.
- Disinger, J.F. & Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy*. ERIC/CSMEE Digest. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351201.pdf>
- Erdoğan, M. (2009). 5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler. (Tez Nu. 250732) (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Fang, WT., Hassan, A., & LePage, B.A. (2023). Environmental literacy. In: The living environmental education. Sustainable development goals series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4234-1_4
- Fidan Yazgan, P. (2023). Ulusal fen bilimleri öğretim programları ve seçmeli çevre eğitimi programlarındaki kazanımların çevre okuryazarlığı bağlamında karşılaştırılması. (Tez Nu. 783659) (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Gün Şahin, E. & Arslan, H.Ö. (2022). The effects of animated cartoon series on 5th grade students' environmental literacy sub-dimensions: The case of "Su Elçileri". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 432-445. <https://doi.org/10.14686/buefad.974917>
- Hsu, S.J. & Roth R.E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behavior held by secondary teachers in the hualien area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3), 229-249.
- Hungerford, H.R., Peyton, R.B. & Wilke, R.J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Hungerford, H., Litherland, R., Peyton, B. & Volk, J. (1998). Investigating and evaluating environmental issues and actions: skill development program. Stipes Publishing Co.
- Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. Milli Eğitim Basımevi.
- Karakaya Akçadağ, Ç. & Çobanoğlu, E. O. (2018). "İnsan ve Çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatekin, K. & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Kıryak, Z. (2013). Ortak bilgi yapılandırma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi. (Tez Nu. 344483) (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A. & Erkol, M. (2010). Çevre okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772-791.
- Kıyıcı, F.B., Yiğit, E.A. & Darçın, E.S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Koç, H. & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174.
- Koray, Ö.C. & Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanlışları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 83-90.
- Maurer, M. & Bogner, F. (2020). Studies in educational evaluation modelling environmental literacy with environmental knowledge, values and (reported) behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100863>
- Morgil, İ., Yılmaz, A. & Cingör, N. (2002). Fen eğitiminde çevre ve çevre koruma projesi hazırlamasına yönelik çalışma, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Ekim 2002, Ankara.
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42. <https://doi.org/10.1080/00958960109598661>
- Nalçacı, İ.Ö. & Aykaç, M. (2016). Çevre okuryazarlığının kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 213-235.
- Nurwidodo, N., Wahyuni, S. & Hindun, I. (2023). Enhancing environmental literacy using EMKONTAN learning for biology teacher candidates. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA IKIP Mataram*, 11(1), 175-189. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v11i1.6976>
- Orr, D.W. (1990). Environmental education and ecological literacy. *The Education Digest*, 55(9), 49-53.
- Özden, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde kullanılan öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi. (Tez Nu. 328625) (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, M. & Azar, A. (2005). Örnek olaya dayalı öğretim yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ders başarıları ve derse karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(168).
- Özsoy, S. (2010). Eko-okul uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeyine etkisi. (Tez Nu. 262542) (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Paul, J.R. (2001). Ten years (1990–1999) of teacher workshops in investigating and evaluating environmental issues and actions (IEEIA) curriculum: teachers’ implementation practices and perceptions. (Publication No. AAI3019262) (Doctoral Dissertation, Southern Illinois University). ProQuest Dissertations and Theses.
- Plankis, B.J. (2009). Examining the effects of technology-infused issue investigations on high school students' environmental and ocean literacies. (Publication No. AAI3358083) (Doctoral Dissertation, University of Houston). ProQuest Dissertations and Theses.

- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211-227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Ramsey, J. & Hungerford, H. R. (2002). Perspectives on environmental education in the United States. *The National Academies Press*, 147-160.
- Ramsey, J.M. (1993). The effects of issue investigation and action training on eighth- grade students' environmental behavior. *Journal of Environmental Education*, 24(3), 31-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.1993.9943501>
- RIEEA (Rhode Island Environmental Education Association) (2019). Assessment of Environmental Literacy Project. Final Report. <https://www.rieea.org/wp-content/uploads/2022/07/Assessing-Environmental-Literacy-Project-Final-Report-2019.07.29.pdf>
- Hunter, R.H. & Jordan, R.C. (2022) The effects of educator's level of environmental literacy on their issue identification practices. *Environmental Education Research*, 28(5), 767-785. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2045003>
- Robinson T. (2005). A Study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills. (Publication No. 3195340) (Doctoral Dissertation, Southern Illinois University). ProQuest Dissertations and Theses.
- Roth, C.E. (1992). Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the1990s. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348235.pdf>
- Sancak, İ.T.B. (2022). Çevresel bilincin, tutum ve davranış üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bingöl Üniversitesi örneği. *Akademik MATBUAT*, 6(1), 91-110.
- Shakirova, N., Berechikidze, I. & Gafiyatullina, E. (2023). The effects of immersive AR technology on the environmental literacy, intrinsic motivation, and cognitive load of high school students. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12144-2>
- Simmons, D. (1995). The NAAEE Standards Project: Papers on the Development of Environmental Education Standards, North American Association for Environmental Education, 53-58. ERIC Number: ED406177, <https://eric.ed.gov/?id=ED406177>
- Solmaz, G. (2010). İşbirlikli öğrenme yoluyla kavramsal anlamaya yönelik öğretimin öğrencilerin çevre kavramlarını anlamalarına ve çevre farkındalıklarına etkisi:7. sınıf insan ve çevre ünitesi örneği. (Tez Nu. 265512) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Sontay, G., Gökdere, M. & Usta, E. (2015). A comparative investigation of sub-components of the environmental literacy at the secondary school level. *Journal of Turkish Science Education*, 12(1), 19-28. <https://doi.org/10.12973/tused.10130a>
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 307-320.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22- 41.

- Uyanık, G. & Dindar, H. (2016). İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 349-374.
- Uygun, K., & Karabulut, Ş. (2023). Çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.47503/jirss.1270306>
- Volk L. T. & Paul, G. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33(3), 10-20. <https://doi.org/10.1080/00958960209600810>
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- YoungSook, N. (2004) The effect of IEEIA instruction on responsible environmental behavior and associated variables in high school student. *Journal of Korean Society for Environmental Education*, 1, 90-100. <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.2.37-48>
- Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik (biyoçeşitlilik) konusunda kavramsal anlama düzeylerinin araştırılması*. (Tez Nu. 186561) (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED SUMMARY

With the industrial revolution, the use of resources has increased and human beings have entered a process where they can reach their needs more easily. Although this process initially provided convenience in reaching the needs, it evolved into a consumption frenzy beyond the need in the process. This has left mankind face to face with the fact that resources will run out one day. Education is seen as the most important step in solving environmental problems (Alim, 2006; Roth, 1992) and the most important goal in environmental education is to raise environmentally literate individuals (Roth, 1992). Environmental literacy is defined as knowledge and understanding of environmental concepts, problems and issues, cognitive and emotional dispositions, competence in cognitive skills and abilities, and the use of knowledge and understanding to make sound and effective decisions in environmental contexts (Daniş, 2013).

The effectiveness of many methods in formal education has been investigated in order to raise environmentally literate individuals and thus to develop environmental literacy. When we look at the practices whose effectiveness is determined, it can be said that they are generally innovative practices in which students are motivated to be active and students follow scientific research and inquiry methods. Another application in which students follow the scientific method in an action-oriented way on environmental problems is Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions (IEEIA). The sections in the IEEIA model are "differences between conclusions and inferences", "researching the topic from secondary sources", "recognising values based on beliefs", "planning and presenting information" (Hungerford et al., 1998).

The aim of this study is to reveal whether teaching environmental subjects according to the IEEIA model has an effect on students' environmental literacy level and their learning of environmental concepts. From this point of view, the problem statement of the study was determined as "Does the teaching method based on the IEEIA model have an effect on the environmental literacy levels of 7th grade secondary school students and their understanding of environmental concepts?". The research questions were formed as follows:

1. Do the environmental literacies of the students in the IEEIA group and the students in the group in which the activities in the textbooks prepared in accordance with the science programme were applied (PDKE) differ significantly within the group (pretest-posttest) and between the groups (posttest-posttest)?
2. Is the teaching method based on the IEEIA model more effective in 7th grade students' concept learning than the PDKE?

The research was designed according to the quasi-experimental design model with pretest-posttest control group. The study group of this research consists of students in two 7th grade classes of a secondary school in Istanbul. A total of 46 students, 23 students each in the experimental and control groups, participated in the study. In the study, the "Environmental Literacy Scale" developed by Erdoğan (2009) and the "Environmental Concepts Comprehension Test" developed by the researchers were used. The measurement tools were applied to both groups as a pre-test before the application. Then, the experimental group was taught with the IEEIA model and the control group was taught with the programme activities for 12 weeks. After the end of the applications, the same tests were applied to both groups as posttest. Environmental Literacy includes quantitative data and was analysed with statistical analysis methods. Conceptual understanding was evaluated according to the levels of full understanding (4 points), partial understanding (3 points), partial understanding misconception (2 points), misconception (1 point) and not understanding (0 points).

As a result of the study, it was determined that the environmental literacy levels of the experimental group, which was taught with the IEEIA model, increased significantly and there was a significant difference between them and the control group in favour of the experimental group. In this study, students took a position for environmental problems and realised action plans at every stage to solve

that problem. Thus, students both actively implemented the solutions they created for the environmental problem they chose and shared their results with their classmates, school officials and parents by preparing posters, slogans and brochures. It is thought that this whole process improved students' environmental literacy.

When the results related to conceptual understanding were examined, it was determined that there was a change in the level of conceptual understanding with a high average score in the experimental group in which the lesson was taught with the IEEIA model. It was found that the level of full understanding increased for each concept, while in the control group there were students whose level of full understanding did not increase, decreased or increased. The increase in the full comprehension level of the experimental group was almost seven times higher than that of the control group. Based on these results, it can be said that students' effective use of the skills of understanding environmental problems individually, using real environmental problems, seeing the complex relationships between problems and establishing cause and effect relationships, obtaining information from secondary sources, researching the beliefs and attitudes of other citizens, writing research questions, preparing both individual and social action plans for environmental problems and being a responsible citizen as a requirement of the IEEIA model is effective in their understanding of environmental concepts.